# أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في الأردن

إعداد

هدى أحمد الخلايلة

المشرف

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

الإدارة التربوية



كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

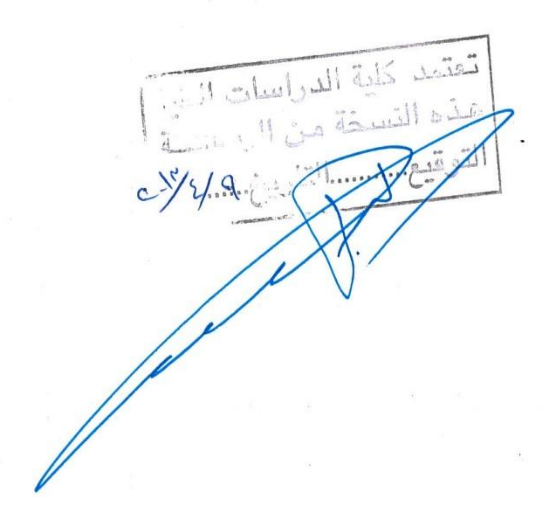
نيسان، 2013

ب

**أعضاء لجنة المناقشة**

**نوقشت هذه الأطروحة ("أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في الأردن") وأُجيزت بتاريخ ٧ /٣/ ٢٠١٣.**

| أعضاء لجنة المناقشة | التوقيع |
|---|---|
| الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، مشرفاً<br>أستاذ – تخطيط تربوي | ---------------------------------- |
| الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش، عضواً<br>أستاذ – تعليم عالي | ---------------------------------- |
| الدكتور محمد سليم الزبون، عضواً<br>أستاذ مشارك- أصول تربية | ---------------------------------- |
| الأستاذ الدكتور هاني عبدالرحمن الطويل، عضواً<br>أستاذ – إدارة تربوية | ---------------------------------- |



# إهداء

إلى من أفنى عمره عطاءً حتى أتاه اليقين

أبي الحبيب

إلى من زرعت الأمل في طريقي، وعاشت تنتظر يوم الفرح حتى أتاها

أمي الغالية

إلى من كانوا دفئاً وحناناً في الطفولة، وعوناً وسنداً في الشباب

إخوتي الأعزاء

إلى رفيقات الدرب، وزهرة القلب، وحبات العيون

أخواتي الغاليات

إلى من يحملون مشاعل التغيير في كل مكان ...

قادة التغيير في شركة "اسأل" لتنمية الموارد البشرية

إليكم جميعاً ... أهدي عملي هذا ....

البداية ....

بسم الله الرحمن الرحيم

## شكر وتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه كما يحب ربنا ويرضى، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه،

أما وقد منَّ الله علي بعظيم فضله، ومنحني الصبر والمقدرة، ويسر لي كافة السبل لإخراج هذه الأطروحة إلى حيز الوجود، أجد لزاماً علي أن أتقدم بالشكر إلى كل ذي فضل عرفاناً وامتناناً:

وبداية، واعترافاً بالفضل يطيب لي أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني بتفضله بالإشراف على هذه الأطروحة فقد أخذ بيدي منذ أن وضعت أولى خطواتي في هذا الطريق، إذ كان لإرشاداته وتوجيهاته القيمة الأثر الكبير؛ فأزجي له الشكر موصولاً عاطراً، على ما قدم من نصح ومساندة حتى خرج هذا الجهد الناشب من كنانته، وبات ثمرة يانعة نابته في ربوة علمه الثريّ. ومهما عبرت الكلمات فتظل مقصرة عن شكره، ولا يسعني إلا أن أدعو الله بأن يكلأه برعايته ويبقيه نبراساً للعلم والعلماء.

وأقدم الشكر موصولاً إلى الأستاذ الدكتور هاني عبدالرحمن فقد كان شمس مشرقة أنارت لنا الطريق، فصاغ لنا من علمه حروفاً، ومن فكره منارة أضاءت لنا مسيرة العلم والنجاح. ولا يفوتني أن أعبر عن شكري وامتناني إلى الأساتذة الأجلاء الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش، والدكتور محمد سليم الزبون لتفضلهم بقراءة هذه الأطروحة لمناقشتها وتقويمها.

كما أتقدم بموفور الشكر وعظيم الإمتنان للأستاذة: الدكتور عبدالله محمد أبوتينة والدكتور أسامة محمد عبيدات لما كان لوافر علمهم، وعظيم خبرتهم، بالغ الأثر في انجاز هذا العمل، فقد ذللت ملاحظاتهم القيمة الكثير من العقبات التي اعترضتني خلال الدراسة، وفتحت عيني على كنوز العلم، وزودتني بروح العمل والعزيمة المتجددة.

ويسرني أن أقدم شكري وتقديري إلى الأساتذه أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والأصول في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، والأساتذة الأفاضل أعضاء تحكيم أداة الدراسة والأنموذج المقترح، وجميع المعلمين والمديرين الذين ساهموا بالإجابة عن أسئلة الدراسة، والى كل الجنود المجهولين الذين ما كان لهذا العمل أن يتم لولا تعاونهم ودعمهم.

الباحثة

هدى أحمد الخلايلة

قائمة المحتويات

# قائمة الجداول

| | | |
|---|---|---|
| ١٤ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال معنى العمل من وجهة نظر المعلمين | ٩١ |
| ١٥ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين | ٩٢ |
| ١٦ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين | ٩٣ |
| ١٧ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال تيسير العمل من وجهة نظر المعلمين | ٩٤ |
| ١٨ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين من وجهة نظر نظرهم | ٩٥ |
| ١٩ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال معنى العمل من وجهة نظرهم | ٩٦ |
| ٢٠ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال سلوك الطلبة من وجهة نظرهم | ٩٧ |
| ٢١ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المساندة الاجتماعية من وجهة نظرهم | ٩٨ |
| ٢٢ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال الرضا الوظيفي من وجهة نظرهم | ٩٩ |
| ٢٣ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المشاركة في عملية صناعة القرار من وجهة نظرهم | ١٠٠ |
| ٢٤ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية من وجهة نظرهم | ١٠١ |

# قائمة الأشكال

## قائمة الملحقات

# أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في الأردن

**إعداد**

**هدى أحمد الخلايلة**

**المشرف**

**الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني**

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج قيادي لمديري المدارس لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٢) مديراً ومديرة، و(٤٢٤) معلماً ومعلمة من المديرين والمعلمين العاملين في مدارس مديرية تربية الزرقاء الاولى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية للإجابة عن مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين الذي تم تطويره من قبل الباحثة استناداً إلى الأدب النظري والبحوث المرتبطة بمتغيرات الدراسة. وقد تم التحقق من صدق المقياس وثباته، فقد أشارت نتائج التحليل العاملي أن فقرات المقياس قد حققت معاملات تحميل مقبولة وفق معيار جيلفورد (Guilford) (معامل التحميل ≤ ٠,٣٠)، كما تراوحت قيمة معامل الاتساق الداخلي (٠,٨٥ – ٠,٩٦) مما مكن الباحثة من استخدامه لجمع بياناتها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" الإحصائي، واختبار تحليل التباين (ANOVA).

تكون الأنموذج إستناداً إلى مراجعة الأدب السابق من المجالات الآتية: تيسير العمل، والبيئة المدرسية المادية، والمساندة الاجتماعية، والرضا الوظيفي، ومعنى العمل، ووضوح الدور، والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية، والتنمية المهنية، وسلوك الطلبة. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي مديرية الزرقاء الاولى ومعلماتها وصفوا مديريهم بأنهم متوسطي درجة الممارسة للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين. بينما قيّم مديري المدارس ومديراتها أنفسهم بدرجة ممارسة مرتفعة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) في درجة تقييم المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين تعزى إلى متغير الجنوسة لصالح المعلمات، والتفاعل بين المؤهل العلمي والمرحلة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الثانوية من حملة درجة الدبلوم المهني . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها الدعوة إلى تبني الأنموذج القيادي المقترح لمديري المدارس لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين ودعوة وزارة

التربية والتعلم على جعله جزءاً من برامج إعداد المديرين المستقبلية في سبيل تعزيز جودة العملية التعلمية التعلمية.

# الفصل الأول

# مقدمة الدراسة وخلفيتها

## المقدمة

إن ما يشهده هذا العصر من تغيير، وما يواكبه من تطور في كثير من المفاهيم والنظريات التربوية دولياً وإقليمياً وعربياً، ألقى بظلاله على المؤسسات التربوية بأنواعها المختلفة، وزاد من تعقد دور المعلمين فيها بوصفهم تربويين يتوقع منهم لعب دور المؤثر المواكب للمستجدات، لا المستجيب التابع؛ فما عادت مؤهلات المعلمين، ومهاراتهم، وكفاءتهم المهنية هي الأساس في تحقيق غايات العملية التعليمية التعلمية، بل ما يمتلكه أولئك المعلمون من دافعية وحفز لتحقيق أهداف مدارسهم، والتكيّف مع معطياتٍ لم يشهدها القطاع التعليمي من قبل؛ فمستويات الطلبة في الصف الواحد تباينت، وحاجاتهم تنوعت، وأساليب الانضباط الصفي اتخذت شكلاً مغايراً لذي قبل، مما يدعو المعلمين إلى تنمية مهاراتهم المهنية، وتحمل أعباء عمل إضافية، سعياً إلى تبني أساليب حديثة تتخذ بعداً إبداعياً. إلا أن جهود المعلمين المبذولة تواجه أحياناً تحديات جمة، كشح الموارد، وغياب الدعم الإداري، وارتفاع ما يتوقعه المجتمع من العملية التعليمية وما يعقد عليها من آمال، مما قد يرفع من مستوى الضغط النفسي لدى المعلمين، والذي يقلل من مقدرتهم على تنمية مهاراتهم، والتخطيط السليم لممارساتهم (Somech and Miassy-Maljak, 2003)، إضافة إلى العمل ساعات إضافية، واستغناء الكثير عن أوقاتهم الخاصة، الأمر الذي قد يتسبب في صراعات أسرية، ومشكلات نفسية مثل شعور المعلمين بالإحباط، والإجهاد، والقلق وما ينجم عنها من مشكلات صحية كارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلب والشرايين التي تؤثر سلباً في أداء المعلمين، وانخفاض جودة الخدمة التعليمية المقدمة في مدارسهم.

لعل ما تقدم، يدعو قادة المدارس إلى الاهتمام بتحسين الخبرات التي يعيشها المعلمون في مدارسهم، بالعمل على تحسين جودة الحياة العملية فيها، لتمكين المعلمين من امتلاك المقدرة على التأمل في ما يقدمونه من مهام لإحداث التغيير ليس في نطاق حياة طلبتهم، بل في حياتهم الشخصية، وحياة زملائهم، ومجتمعاتهم (Brooks, 2001)؛ فمدرسة القرن الحادي والعشرين تحتاج إلى قادة تغييريين تشاركيين، يدركون أن القيادة عملية يندمج من خلالها مدير المدرسة والمعلمون في علاقات يدفع كل منهما الآخر نحو مستويات عليا من الالتزام والحفز تستحثهم على تجاوز اهتماماتهم الشخصية (Burns, 1978)، إضافة إلى ذلك كله، فالقيادة عملية تعزز التواصل الفعّال، وتعمل على سيادة العلاقات الإنسانية الطيبة بين أفراد المجتمع المدرسي (George and Sabhapathy, 2011)، مما قد يزيد من درجة الرضا عن مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

وتعبر جودة الحياة العملية عن مجموعة من المبادئ تستند إلى فلسفة مفادها أن العاملين هم المدخل الأهم في المنظمات على الإطلاق، وهم أهل للثقة، ومسؤولون، وقادرون على تقديم مساهمات فاعلة، لذا لابد أن يحظون ببيئة عمل مناسبة احتراماً لكرامتهم الإنسانية (Rose et al., 2006). وتعد جودة الحياة العملية من الميادين البحثية الهامة في مجال تنمية الموارد البشرية وتطوير المنظمات منذ ظهورها كمفهوم في الستينيات من القرن الماضي، إذ ارتبطت إيجاباً بما تحققه المنظمة من إنجازات (Koonmee et al., 2010). وهي مصطلح متعدد الأبعاد يشير إلى تلك العلاقة الضمنية بين العاملين والمنظمة، وتعبر عن رضا العاملين عن ما تقدمه المنظمة من موارد وخدمات وظروف عمل مناسبة تلبي حاجات نفسية ومادية لديهم تمكنهم من تحقيق أهدافهم (Sirgy et al., 2001) . وقد عرف فان-لار وزملاؤه Van-Laar, et al., (2007) جودة الحياة العملية للمعلمين بإدراك المعلمين لمستوى البيئة العملية المادية والمعنوية في المدرسة، القادرة على إشباع حاجاتهم العملية والوجدانية، وتمكنهم من إنجاز المهمات الموكلة إليهم بنجاح. ووفقاً لهارت وزملاؤه Hart et al., (1993) فتعبر جودة الحياة العملية عن ما يكونه المعلمون من انطباع عام عن أعمالهم دون التركيز على الجوانب الإيجابية أو السلبية فيها، من خلال خبراتٍ يعيشونها في مدارسهم، تسهم في تكوين درجة من الرضا عن مهنهم، تنساب إلى مجالات أخرى في حياتهم بل قد تفيض لتكون رضاً عن حياتهم بشكل عام (Martel and Dupuis, 2006). لذا يعد تحسين جودة الحياة العملية في المدارس هو مطلب أساس لنجاح العملية التعليمية في مساعيها، وتحقيق الاستثمار الأمثل لإمكانات المعلمين والموارد المتاحة، وتقديم خدمة تعليمية تمتاز بالجودة.

ويسهم تحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في تحويل المعلمين من ناقلين تقليديين للمعرفة إلى محفزين لها، فبيئة العمل المدرسية تؤثر إيجاباً في خصائص المعلمين الشخصية، وخلفيتهم المهنية، ومهارات الاتصال لديهم، مما ينعكس إيجاباً على إنجازات طلبتهم. وقد أثبتت دراسات (Rose, el al., 2006, Dolan et al., 2008, Cole et al., 2005, Gurses et al., 2009, Hart et al., 1993) أن المعلمين الذين يعملون في بيئة عمل ذات جودة عالية هم أكثر مقدرة على الإنجاز والعمل بشكل متوازن، ويمتلكون درجات عليا من الرضا الوظيفي، وأقل تعرضاً للتوتر والإجهاد النفسي، وأكثر إدراكاً لقيمة أعمالهم، وأكثر تكيفاً مع أعباء العمل الإضافية، ويمتلكون المقدرة على صناعة قرارات صائبة، ويعيشون حياة أسرية سعيدة. وتتضمن جودة الحياة العملية أنشطة مختلفة تعمل على تشكيل بيئة العمل وطبيعتها لتكوين منظومة تتسق مع حاجات العاملين وميولهم ورغباتهم، سعياً إلى تذليل الصعوبات أمامهم، وتحقيق مستوى من الرضا لإثارة دافعية مكنونة لديهم، تمنحهم المقدرة على بذل أقصى ما يمتلكونه من طاقات لتحقيق أهداف منظماتهم ومساعيها (Edwards et al., 2009). إن المتتبع للأدب الذي تناول جودة الحياة العملية بالدراسة

والبحث يلحظ جدلية واسعة بين اتجاهات ثلاثة لتحديد أبعادها: الاتجاه الأول افترض أن الرغبات الشخصية للعاملين وميولهم هي ما تحدد جودة الحياة العملية لديهم؛ بتحديدها لإدراكاتهم للمواقف العملية المختلفة وآلية تفاعلهم معها (Rosen, 2000). ويشكل الاتجاه التنظيمي الاتجاه الثاني ويفترض أن خصائص المواقف العملية في المنظمة وظروفها هي العامل الفصل في تحديد جودة الحياة العملية فيها. أما الاتجاه الثالث فيفترض أن العاملين لديهم حاجات يسعون إلى إشباعها من خلال الأعمال التي يقومون بتنفيذها، وتتحدد جودة الحياة العملية بدرجة الإشباع التي يتمكن العاملون من تحقيقها (Adhikar and Gautam, 2010)، وبغض النظر عن الاتجاهات المختلفة إلا أنها تشترك في مجملها بسعيها إلى تحسين خبرات المعلمين في مدارسهم، وتؤكد على أن فاعلية العملية التعليمية لا يمكن أن تكون إلا بالانسجام بين جميع مكوناتها؛ فرضا المعلم عما يقوم به من أدوار لا يمكن فصله عن طبيعة العمل بحد ذاته أو طريقة تنظيميه، أو البيئة التي ينفذ من خلالها، أو المأمول منه. ولعل فهم تلك العلاقة الضمنية بين المعلمين ومدارسهم بكل مكوناتها هي مفتاح لفهم طبيعة المتغيرات التي تلعب دوراً في تشكيل حياتهم الوظيفية والعمل على تحسين جودتها.

واتساقا مع ما تقدم، فإن من أهم الأولويات التي يجب أن تعنى بها المؤسسات التعليمية توفير بيئة عملية ذات جودة مناسبة للمعلمين، وتعرف العوامل التي تؤثر فيها؛ فالمعلمون هم المدخل الأهم في العملية التعليمية برمتها. وقد أشار إدواردز وزملاؤه Edwards et al. (2009) أن تعرف جودة الحياة العملية للمعلمين تعد من أهم الأولويات التي لابد أن يعنى بها مدير المدرسة، ليتمكن من تعرف مكامن المشكلات لإحداث التدخلات وإيجاد حلول مناسبة لها؛ فالمدير الكفء هو حجر الزاوية، ومفتاح النجاح للمدارس الساعية نحو التطور، وهو المحفز والمنشط الدائم للمعلمين والطلبة على حد سواء، مما ينعكس إيجاباً على زيادة انجازاتهم الأكاديمية ورفع مستوى توقعاتهم (Tshannen-Moran and Gareis, 2004). وقد أثبتت دراسات وجود علاقة بين الممارسات القيادية لمدير المدرسة وجودة الحياة العملية السائدة فيها وذلك بأبعادها المختلفة؛ إذ أشار ليو وزملاؤه Liu et el. (2010) أن ما ينتهجه مدير المدرسة من ممارسات قيادية إيجابية تولد لدى المعلمين الانتماء والثقة والحفز مما يعزز من صلاح حالهم، ويزيد من درجة ارتباطهم بالمهنة (Tims et al., 2011)، ويعزز من مشاركتهم في صناعة القرارات المدرسية وتحولهم إلى قادة في مواقعهم (Sanzo, Sherman and Clayton, 2011)، الأمر الذي يرفع من الرضا الوظيفي لديهم، ويسهم في تحول المدارس إلى منظمات تمتاز بالصحة (Korkmaz, 2007)، كما تقلل تلك الممارسات من مستوى ما يعانيه المعلمون من ضغط نفسي ناجم عن العمل (Abbey and Esposito, 1985)، وتعد عاملاً مؤثراً في تخفيف حدة الصراع بين العمل وحياة المعلمين الأسرية مما يرتبط إيجابا في أدائهم وإنجازاتهم في مدارسهم (Karatepe and Kilic, 2007). وعطفاً على

ما تقدم فإن تعرف طبيعة العلاقة بين الممارسات القيادية لمدير المدرسة وحياة المعلمين المهنية في مراحلها المختلفة بات أمراً في غاية الأهمية، بتقديم نماذج سلوكية جديدة رغبة في تجاوز برامج إعداد المديرين التقليدية التي لازالت مشبعة بكثير من المعتقدات التربوية، والقوالب النمطية، والممارسات التي لم يعد الكثير منها صالحاً في ضوء ما يشهده الميدان التربوي من تغيير. وعليه، ترى الباحثة أن هناك حاجة إلى تعرف الممارسات القيادية الفضلى لمدير المدرسة والعمل على تقديم أنموذج قيادي مقترح من شأنه تكوين حياة مهنية تتسم بالجودة في المدارس الأردنية، تدعم تمسك المعلمين بمهنهم وتوفر نظاماً شاملاً يحسن من أدائهم المهني فيها.

**مشكلة الدراسة**

يشهد نظام التعليم الأردني حركة إصلاح واسعة شملت كافة جوانب العملية التعليمية التعلمية، في سبيل تحسين نتاجاتها وتمكين النشء من المشاركة الفاعلة في بناء المعرفة والولوج في مجالاتها الرحبة. وقد عمدت وزارة التربية والتعليم إلى إصلاح النظام التربوي عبر خطط خمسية متعاقبة، كان من نتاجاتها تحسن في مخرجات النظام التعليمي، سواء كان ذلك في زيادة معدلات الالتحاق في التعليم، ام انخفاض في معدل الأمية، أم تحسن أداء الطلبة في الاختبارات الدولية للعلوم والرياضيات. وما زالت أمام الأردن أشواط يجب قطعها لبلوغ الهدف المنشود، إن قطع هذه الأشواط ممكن، شريطة استمرار توافر الإرادة السياسية الواعية والهادفة للتغلب على التحديات، وتظافر جهود جميع الأطراف على مختلف المستويات الإدارية، وفي الإدارات الوسطى على وجه الخصوص - مديري المدارس - وتخصيص الموارد اللازمة لبناء البيئات التمكينية للمعلمين في مدارسهم وتحسين جودة الحياة العملية فيها للوصول إلى مستوى التعليم المأمول. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التي استهدفت تقديم أنموذج قيادي مقترح لمديري المدارس في الأردن لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم. وبشكل أكثر تحديداً تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

**"ما الأنموذج القيادي المناسب للمدارس الأردنية لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها؟".**

**هدف الدراسة وأسئلتها**

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج قيادي لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع ممارسة مديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين كما يحددها معلمو تلك المدارس ومعلماتها؟

٢. ما واقع ممارسة مديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين كما يحددها مديرو تلك المدارس ومديراتها؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين المعلمين في درجة تحديدهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين المديرين في درجة تحديدهم لدرجة ممارستهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة؟

٥. ما شكل الأنموذج القيادي المناسب لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها؟

٦. ما درجة ملاءمة الأنموذج القيادي المقترح لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية هذه الدراسة بما ستقدمه من فائدة لتطوير العملية التعليمية التعلمية وتحسينها؛ فمن المؤمل أن يستفيد من هذه الدراسة كل من الجهات الآتية:

- مديرو المدارس بتعرفهم الأنموذج القيادي المناسب الذي يوفر للمعلمين حياة مهنية تمتاز بالجودة، مما يعزز من مقدرتهم على قيادة المجتمع المدرسي والعمل معاً على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.
- المعلمون والمعلمات بمنحهم فرصة التمتع بحياة متوازنة عملياً ووجدانياً مما يحولهم إلى معلمين فاعلين قادرين على التواصل مع طلبتهم، واستثمار طاقات أولئك الطلبة الإبداعية.
- الطلبة -محور العملية التعليمية التعلمية- فمن المؤمل أن تتمكن المدارس من رفد المجتمع بأفراد معدين إعداداً جيداً، ومنتمين لوطنهم، ويمتلكون المقدرة على تقديم مساهمات تطويرية فاعلة.
- المجتمع بإخراج جيل معد إعداداً جيداً يمتلك المهارات الكافية، قادراً على المساهمة في تحقيق أهداف الخطط التنموية.
- واضعو السياسات وصانعو القرار التربوي بتعرف سبل إصلاح العملية التعليمية بتعرف طبيعة الحياة العملية، ومكامن القوة والضعف فيها.
- وزارة التربية والتعليم؛ فمن المؤمل أن يتبنى المخططون وصانعو القرار التربويون الأنموذج القيادي المقترح لتفعيله في المدارس الأردنية.

- الباحثون والمهتمون في هذا المجال، إذ تعد هذه الدراسة -الأولى على المستوى الإقليمي والمحلي في حدود علم الباحثة- فمن المؤمل أن تكون نقطة البداية لمشاريع بحثية مستقبلية في هذا السياق البحثي الهام.

**مصطلحات الدراسة**

اشتملت الدراسة على مصطلحات سيتم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً على النحو الآتي:

**أ-الأنموذج**

تمثيل للواقع، وهو جزء يسير من الحقيقة ويحوي الجوانب المهمة التي تساعد في فهم وضبطٍ أفضل للظواهر المدروسة (الكيلاني وديراني، ١٩٩٨). ويقصد بالأنموذج في الدراسة الحالية ذلك المخطط الذي يوضح الممارسات القيادية لمدير المدرسة وما يربط بينها من علاقات تفاعلية تحدد جودة الحياة العملية للمعلمين فيها.

**ب-القيادة**

العملية التي يندمج من خلالها مدير المدرسة والمعلمون في علاقات يدفع كل منهما الآخر نحو مستويات عليا من الالتزام والحفز تستحثهم على تجاوز اهتماماتهم الشخصية لتحقيق أهداف مدرسية مشتركة (Burns, 1978). وتعرف إجرائياً بمجموعة من العمليات والأنشطة يقوم بها مدير المدرسة، يتم بمقتضاها بناء علاقات مدرسية ايجابية مع المعلمين ترفعهم إلى درجات عليا من الالتزام والحفز لتحقيق أهداف مدرسية مشتركة.

**ج- جودة الحياة**

مجموعة من الممارسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على المستوى الفردي والمجتمعي والحكومي تعمل على تلبية الاحتياجات الأساسية للفرد، وتزيد من الفرص المتاحة لسبل العيش، وتؤثر إيجاباً على صحة الإنسان ورفاهه (Martel and Dupuis, 2006). وتعرف إجرائياً بتحقيق درجات عليا على فقرات مقياس جودة الحياة.

**د- تحسين الجودة**

إجراءات وأنشطة محددة تستخدم بشكل قصدي من أجل تحقيق استجابات قابلة للقياس في الكفاءة والفاعلية والأداء والمساءلة والنتائج وغيرها من مؤشرات الجودة في المنظمة، بهدف الوصول إلى مستوى الجودة المأمول (Kleijnen et al., 2011). وتعرف إجرائياً بالانتقال من الوضع الراهن إلى درجة عليا تقيسها فقرات مقياس الجودة.

**هـ - جودة الحياة العملية**

إدراك العاملين لمستوى البيئة الوظيفية المادية والمعنوية في المنظمة القادرة على إشباع حاجاتهم العملية والوجدانية وتمكنهم من إنجاز المهمات الموكولة إليهم بنجاح (Van Laar et al., 2007). وتعرف إجرائياً بتحقيق درجات عليا على فقرات مقياس جودة الحياة العملية.

**و- جودة الحياة العملية للمعلمين**

مستوى البيئة الوظيفية المادية والمعنوية في المدرسة القادرة على إشباع حاجات المعلمين الوظيفية والوجدانية، وتمكنهم من إنجاز المهمات الموكلة إليهم بنجاح (Van Laar et al., 2007). وتعرف إجرائياً بتحقيق المعلمين درجات عليا على فقرات مقياس جودة الحياة العملية للمعلمين.

**ز- الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين**

ممارسات قيادية محددة يمارسها المدير بشكل قصدي من أجل تحقيق استجابة قابلة للقياس في مؤشرات جودة الحياة العملية للمعلمين في المدرسة، بهدف الوصول إلى مستوى الجودة المأمول، مقاسة بمتوسط الدراجات التي سيتم الحصول عليها في فقرات مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.

**حدود الدراسة:**

تحددت نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- عينة الدراسة والتي تمثلت بمديري ومعلمي مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى.
- الفترة الزمنية التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها، وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.
- الخصائص السايكومترية لأداة الدراسة المستخدمة في جمع بياناتها.

# الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

إشتمل هذا الفصل على عرض للموضوعات ذات صلة بمتغيري الدراسة الأساسيين وهما الممارسات القيادية لمدير المدرسة وجودة الحياة العملية للمعلمين. يضاف إلى ذلك الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها.

### أولاً: الإطار النظري

### القيادة

اهتمت المجتمعات بالقيادة منذ القدم؛ فالخرافات المرتبطة بالقادة الأسطوريين موجودة عند كثير من الحضارات (Nicholson, 2003)؛ فلم تتواجد حضارة عبر التاريخ لم تمارس القيادة بأي شكل من أشكالها (Bass, 1999). واعتبر بيرنز (Burns) القيادة استجابة لحاجات الإنسان وتطلعاته وأنها ليست ظاهرة فردية مستمدة من موقف اجتماعي معين (Burns, 1978) فهي أشبه بالشبكة من العلاقات الإنسانية المتشعبة والمتداخلة التي تعبر عن القيم الأخلاقية (Lithwood and Riehl 2003). فالقيادة تبدأ بالإنسان وتوجه بتطلعاته وحاجاته، ولابد أن تكون الوسيلة لتحقيق سعادته.

والقيادة من الأمور القابلة للتعلم، والدراسة، والبحث (Kouzes and Posner , 2002a)، ولكنها ليست كغيرها من الحقول الأكاديمية البحثية، إذ من الصعب أن تجد لها تعريفاً شاملاً أو وصفاً دقيقاً (Kinkead, 2005). وعليه، فعلى الرغم من انتشار ظاهرة القيادة عبر العصور إلا أن تعريف القيادة مازال محيراً، ومازال ينقصه الإجماع، والدقة؛ فقد أفرز الأدب التربوي في مجال القيادة العديد من التعريفات لمفهوم القيادة خلال الخمسين سنة الماضية بعدد الأفراد الذين بحثوا هذه الظاهرة أو مارسوها (Lithwood and Riehl, 2003)، ذلك أن مصطلح القيادة مثل مصطلح الديمقراطية، والحب، والسلام وغيرها؛ إذ أن كل واحد منا يدرك الذي يعنيه الشخص المتحدث عندما يستخدم هذه المصطلحات، إلا أن لها مدلولات مختلفة بين الناس (Northouhse, 2004). وقد عرف بيرنز (Burns, 1978) القيادة بأنها عملية اندماج القائد والتابعين في تحقيق أهداف محددة تمثل القيم والدوافع والحاجات والمتطلبات والطموحات والتوقعات للقائد والتابعين معاً. كما عرفها كوزس وبوسنر (Kouzes and Posner, 2002a) بأنها فن كغيرها من الفنون وهي أداة التعبير الشخصي والعلاقة بين الأفراد الذين يطمحون للقيادة وأولئك الذين اختاروا أن يتبعوهم. أما نورثهاوس (Northouhse, 2001) فعرف القيادة بأنها العملية التي يؤثر بوساطتها فرد ما في مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف مشترك. أما نيكلسون (Nicholson, 2003) عرف القيادة

بأنها العملية التي يظهر من خلالها شخص اهتمامه بالآخرين لتوجيههم، وتنظيمهم، وتسهيل قيامهم بالأعمال والأنشطة داخل المجموعات أو المنظمات.

ويمكن للقارئ لهذه التعريفات أن يدرك أنه على الرغم مما تم تقديمه من تعريفات مختارة لمفهوم القيادة على يد نخبة من باحثيها إلا أنه يصعب تقديم تعريف شامل للقيادة إذ سيبقى تعريفها متطوراً طالما وجد باحثون وممارسون ومنظرون يرتادون ميدانها ويتناولونه بمزيد من البحث والتمحيص.

**نظريات القيادة**

يوجد العديد من المداخل النظرية لشرح العملية القيادية إذ تناولها الكثير من الباحثين ضمن أطر ومنطلقات متعددة تم اعتمادها في دراسة القيادة، تأثرت بخلفيات الباحثين الذين حاولوا إبراز الأسباب التي تحدد طبيعة العملية القيادية، والعوامل المتعلقة بظهورها. وعلى الرغم من تعدد هذه المداخل وتنوعها إلا أنه يمكن حصرها ضمن أربعة مداخل رئيسة تندرج تحتها معظم النظريات القيادية.

**أولاً: مدخل السمات**

ركزت الأبحاث الأولى في القيادة على القادة العظام من الرجال والنساء الذين شهدهم التاريخ، وبحثت تلك الأبحاث في السمات التي تمتعوا بها وأهلتهم ليقوموا بهذه المهمة (Stewart, 2006). ومن خلال نظرية الرجل العظيم قدم القائد بوصفه الشخص الذي يمتلك الصفات الخارقة، والقدرات البطولية الممنوحة له من السماء والتي تؤهله للقيادة؛ فالقائد يولد قائداً.

إلا أن هذا المدخل في القيادة تعرض لعدد من الانتقادات منها أن نتائج البحوث التي تم إجراؤها لم تعزز فكرة أن تكون القدرات القيادية موروثة. إضافة إلى صعوبة توافر جميع السمات القيادية في شخص واحد (أبو عابد، ٢٠٠٦). كما أشار نورثهاوس (Northouse, 2001) إلى عدم توفر مجموعة متماسكة من السمات تميز القادة عن غير القادة في المواقف المختلفة، فالأشخاص الذين يمتلكون سمات محددة تجعلهم قادة في موقف ما قد لا يكونون قادة في موقف آخر؛ فالقيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها أفراد دون الآخرين، وإنما هناك مجموعة من العوامل الأخرى التي قد تتدخل في الأمر منها الظروف المحيطة بالجماعة، ونوعية الجماعة ذاتها.

كما عانى هذا الأنموذج كما ورد في نورثهاوس Northouse (2004) من مجموعة من نقاط الضعف منها فشله في وضع قائمة حصرية بالصفات القيادية، وفشله في أن يأخذ الموقف بعين الاعتبار، إضافة إلى إخفاق البحوث التي أجريت في هذا المجال في ربط تلك السمات بمخرجات القيادة. أما النقد الأخير الذي وجه لهذا المدخل فيتمثل في عدم إمكانية الإفادة منه في

التدريب على القيادة وتطويرها، حتى في حال تحديد سمات قيادية معينة، فعملية تعليم سمات قيادية جديدة ليس بالأمر السهل لأن السمات لا تتغير بسهولة.

**ثانياً: المدخل السلوكي**

أدى عجز النظريات التقليدية عن تحديد سمات القادة الفعّالين وخصائصهم إلى التحول نحو الاهتمام بدراسة سلوكاتهم القيادية (أبو عابد، ٢٠٠٦)، والطريقة التي يتصرف بها أولئك القادة تجاه تابعيهم. وتعود هذه النظرية إلى الدراسات التي أجريت في جامعة أوهايو الأمريكية عام ١٩٤٠ وهدفت إلى بيان أنماط السلوك القيادي، ومجموعة أخرى من الباحثين في جامعة متشيغان عام ١٩٤٦ الذين كانوا يجرون في الوقت ذاته سلسلة من الدراسات ركزت على كيفية عمل القيادة في المجموعات الصغيرة (Tipton, 2007)، أما الخط الثالث من الأبحاث المتعلقة بهذه النظرية فقد قاده كل من بليك (Blake) وموتون (Mouton) في أوائل الستينات ١٩٦٤ من القرن العشرين، وركزت على السلوكات المتعلقة بالعمل والسلوكات المتعلقة بالعاملين (Northouse, 2001). أما النماذج القيادية التي ركزت على المنحى السلوكي فأهمها ما يأتي:

**أنموذج هالبن (Halpin)**

ورد في أبي عابد (٢٠٠٦) أن دراسات هذا الأنموذج قد بدأت أثناء الحرب العالمية الثانية، وعرفت بدراسات جامعة ولاية أوهايو التي هدفت إلى البحث عن المحددات الرئيسة لسلوك القائد ومدى الأثر الذي يتركه النمط القيادي في أداء العاملين أو رضاهم عن العمل. ويوضح الشكل (١) هذا الأنموذج.

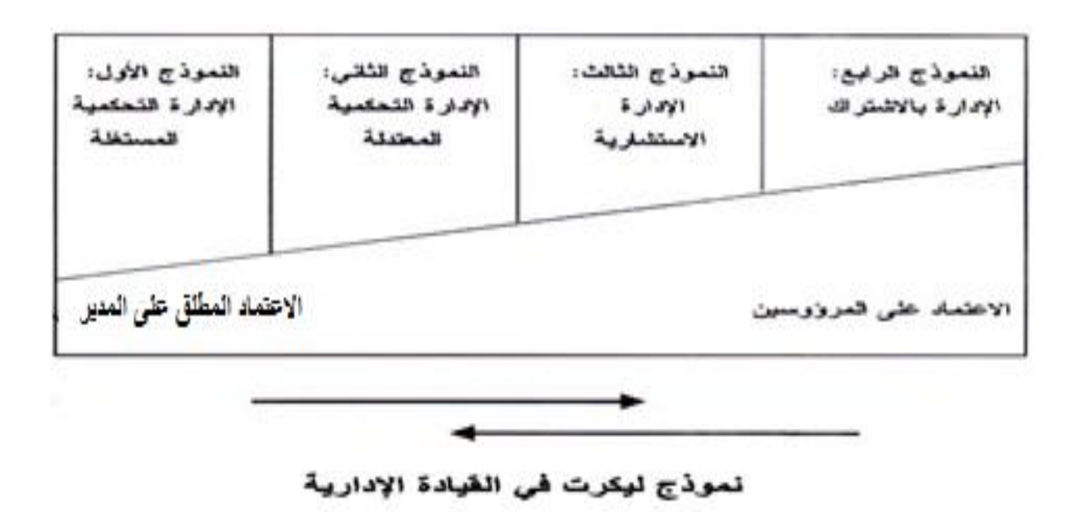



الشكل ١. أنموذج هالبن في القيادة

المصدر: أبو عابد، محمود (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

### أنموذج ليكرت لأنظمة القيادة (Likert Systems)

وقد تم تطوير هذا الأنموذج من خلال الدراسات التي أجراها ليكرت (Likert) بالاعتماد على البحوث التي أجريت في جامعة ميشغن الأمريكية والتي بينت طبيعة العلاقة التفاعلية بين القائد وأعضاء المجموعة، وأثر هذا التفاعل في العاملين وزيادة الإنتاج (أبو عابد،٢٠٠٦). ويظهر الشكا (٢) هذا الأنموذج.

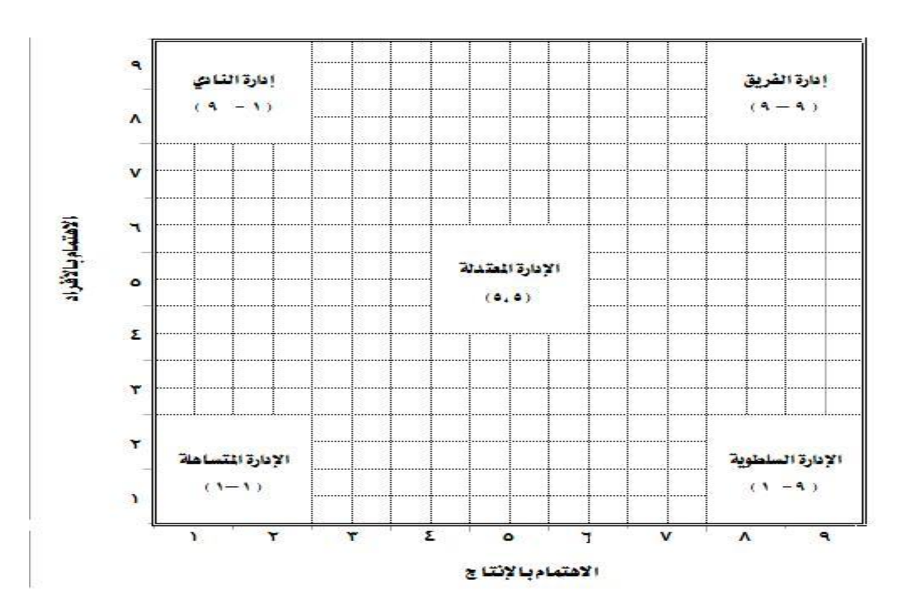



الشكل ٢. أنموذج ليكرت في القيادة

المصدر: أبو عابد، محمود (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

### أنموذج الشبكة الإدارية (The Managerial Grid Theory)

يعد هذا الأنموذج من النماذج القيادية الهامة التي بحثت في موضوع القيادة والتي طورها كل من روبرت بليك وجين موتون (Robert Blake and Jane Mouton) عام ١٩٦٤، وقد أشار نورثهاوس (Northouse (2001 أن بليك وموتون استطاعا من خلال نتائج دراسات أوهايو حول القيادة الإدارية، وضع مخطط للتعامل مع بعدي القيادة وهما الاهتمام بالعاملين، والاهتمام بالإنتاج. ويظهر الشكل (٣) هذا الأنموذج.




الشكل ٣. أنموذج الشبكة الإدارية في القيادة

المصدر: أبو عابد، محمود (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

وكغيره من المداخل الأخرى وجه لهذا المدخل مجموعة من الانتقادات كان أبرزها استناداً إلى نورثهاوس Northouse, (2001) أن البحث وفقا للسلوك لم يُظهر بشكل كاف العلاقة بين الأساليب القيادية ونتائج الأداء. كما أخفق هذا النموذج في تحديد أسلوب عالمي للقيادة يمكن أن يكون فعّالاً في كل موقف تقريبا. كما أنه لم يستطع تحديد السلوكيات العامة المرتبطة بالقيادة الفاعلة. أما الانتقاد الأخير لهذا المدخل فيتضمن فكرة أن نمط السلوك الأكثر فاعلية من وجهة نظر النظرية هو السلوك (الأعلى – الأعلى) أي الدرجة القصوى في السلوك المتعلق بالعاملين، والدرجة القصوى في السلوك المتعلق بالعمل. إلا أن عددا كبيرا من نتائج البحوث قدمت دعما محددا للنمط العالمي (الأعلى- الأعلى) فهناك مواقف تتطلب أنماطا قيادية مختلفة إذ تتطلب بعض المواقف المعقدة سلوكات قيادية تركز أكثر على العمل في حين أن بعضها قد يكون بسيطاً ويتطلب دعما للعاملين.

**ثالثاً: المدخل الموقفي**

ظهر هذا الاتجاه في القيادة نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى النظريات السلوكية، لتأخذ بعين الاعتبار العوامل الظرفية والمكانية التي تدخل في السلوك القيادي. ويقترح هذا المدخل أن لكل موقف طريقة فضلى للتعامل معه، وعلى القائد قبل أن يصنع قراره أن يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل المحيطة به (أبو عابد، ٢٠٠٦). وينظر إلى القيادة ضمن المفهوم الموقفي على أنها مسألة ظرفية، فسلوك القائد يحكمه الموقف النوعي، ويتحدد سلوكه وفقا لقواه وقدراته الذاتية، وسمات الأتباع، واستعداداتهم وقدراتهم (حسان والعجمي، ٢٠٠٧). كما أن فاعلية القيادة ونجاحها يتجليان في المواقف التي تحقق الانسجام بين متطلبات الموقف، والنمط القيادي اللازم للموقف،

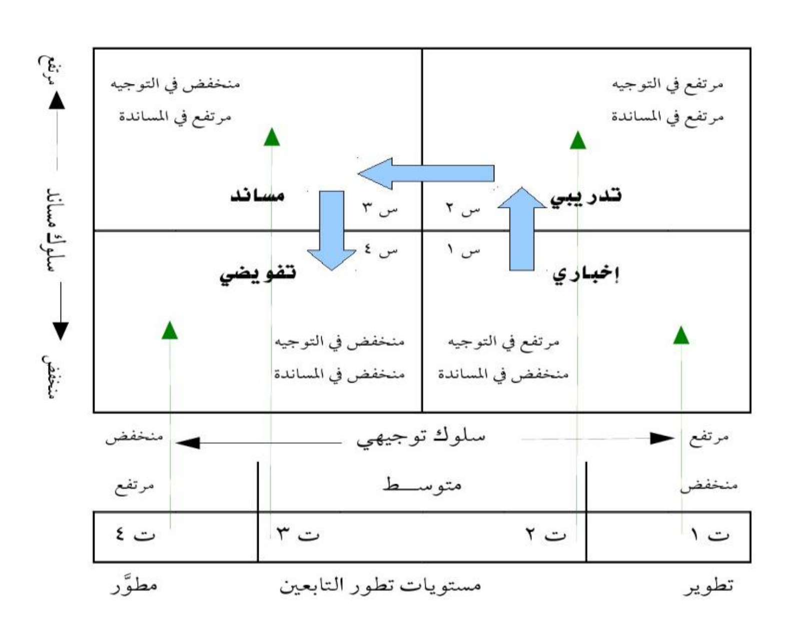
والسمات الشخصية للقائد الذي يعتبر فعالاً بالقدر الذي يتمكن فيه من تحقيق الأهداف والنتاجات التي وجد المنصب القيادي من أجلها (القاسم، ٢٠٠٦). وقد انبثق عن هذا المدخل عدد من النظريات والأنماط القيادية منها: أنموذج الخط المستمر في القيادة عام ١٩٥٨، أنموذج فدلر الظرفية عام ١٩٦٧، وأنموذج هيرسي وبلانشرد عام ١٩٧٢، و أنموذج المسار والهدف عام ١٩٧٤.

**أنموذج ريدن (Reddin)**

فقد قام ريدن (Reddin) عام ١٩٧٠بتطوير الشبكة الإدارية التي قدمها كل من روبرت بليك وجين موتون وذلك بإضافة بعد الفاعلية (Effectiveness) إلى البعدين المستخدمين في أنموذج الشبكة الإدارية والذي عرفه بأنه الدرجة التي يحقق فيها المدير المخرجات المطلوبة من منصبه. وبالتالي أصبحت الأبعاد الثلاثة المستخدمة في تحديد الأنماط الإدارية هي التوجه نحو العلاقات، والتوجه نحو المهمة، والفاعلية (أبو عابد، ٢٠٠٦).

**أنموذج هيرسي وبلانشرد (Hersey and Blanchard)**

ويدعى هذا الأنموذج بنظرية النضج الوظيفي للعاملين أو نظرية دورة الحياة والتي طورها كل من هيرسي وبلانشرد ( Blanchard and Hersey ) عام ١٩٧٢خلال الدراسات التي أجرياها في مركز أبحاث القيادة بجامعة أوهايو. وتعد هذه النظرية احد أبرز التحولات الحديثة في نظريات القيادة والتي تجمع بين جنباتها بعضاً من عناصر نظريات الدافعية الحديثة وتكاملها مع دور القائد في المنظمات الحديثة (العجمي، ٢٠٠٨). والشكل (٤) يوضح هذا الأنموذج.

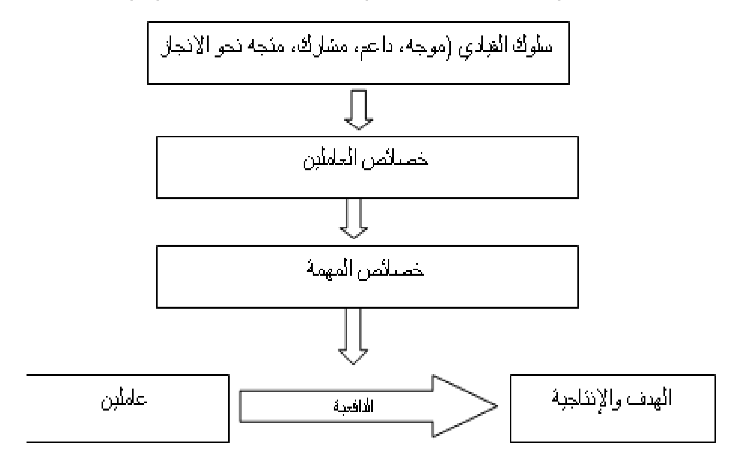



الشكل ٤. أنموذج هرسي وبلانشرد في القيادة

المصدر: أبو عابد، محمود (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

**أنموذج المسار والهدف (Path-Goal Model)**

تعد نظرية المسار والهدف التي قدمها روبرت هاوس (Robert House) عام (١٩٧١) ثم طورها ميتشل (Mitchell) عام (١٩٧٤)، محاولة للربط بين السلوك القيادي ودافعية المرؤوسين ومشاعرهم، كما تعد امتداداً للنظرية الموقفية لفيدلر. ويرى أصحاب هذه النظرية بأن النمط القيادي قابل للتغيير من قبل القائد وذلك لكي يتواءم مع خصائص المرؤوسين ومتغيرات البيئة لضمان الفاعلية القصوى للقيادة (الطحان، ٢٠٠٠). ويظهر الشكل (٥) هذا الأنموذج.

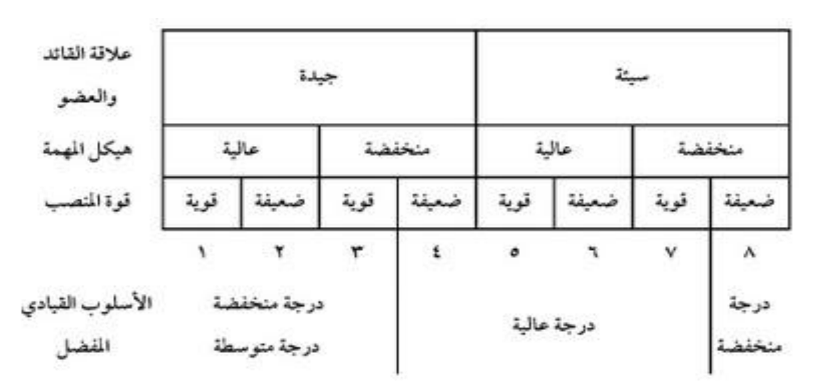



الشكل (٥): أنموذج المسار- الهدف في القيادة

المصدر: أبو عابد، محمود (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

**٤- أنموذج فدلر الموقفي (Fidler Contengency Teory)**

ورد في نورثهاوس (2001) Northouse أن هذاالأنموذج قد سمي بالتوافقي لتأكيده على أن فاعلية القائد تعتمد على مدى توافق أسلوبه للبيئة المحيطة "الموقف"، وقد قام فدلر بتحليل أساليب مئات القادة المتميزين وغير المتميزين، ثم طرح تعميمات تجريبية حول الأساليب القيادية الأفضل والأسوأ وفق الأنموذج الآتي:



| علاقة القائد والعضو | جيدة | | | | سيئة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| هيكل المهمة | عالية | | منخفضة | | عالية | | منخفضة | |
| قوة المنصب | قوية | ضعيفة | قوية | ضعيفة | قوية | ضعيفة | قوية | ضعيفة |
| | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ |
| الأسلوب القيادي المفضل | درجة منخفضة درجة متوسطة | | | درجة عالية | | | | درجة منخفضة |

الشكل (٦) أنموذج فدلر الموقفي

المصدر: أبو عابد، محمود (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

وينقسم القادة وفقاً لأنموذج فيدلر إلى صنفين: قائد يهتم بالعلاقة مع العاملين، وقائد يهتم بإنجاز المهمات. ويقصد بالمهمات: وضوح المهمات وتحديدها، فكلما كانت المهمات واضحة ومحددة كانت سيطرة القائد على الموقف أكبر. ووفقاً للأنموذج فإن أفضل المواقف القيادية هو ما يمثله الوضع (١) وأسوأها هو ما يمثله الوضع (٨)، وتمثل الدرجات في أسفل الأنموذج مدى فاعلية القادة في المواقف الثمانية. وقد أورد نورثهاوس (Northouse (2004 أن هذا المدخل لم تسانده مجموعة قوية من النتائج البحثية لتبرر الأسس النظرية التي يقوم عليها وتدعمه، ونتيجة لذلك فهناك غموض فيما يتعلق بكيفية تصور المدخل لجوانب معينة من العملية القيادية؛ فهذا المنهج لم يكن واضحا في كيفية تحرك التابعين من مستويات التطور المنخفضة إلى مستويات التطور المرتفعة، كما أنه غير واضح حول كيفية تغيير الالتزام بمرور الوقت بالنسبة للتابعين.

**رابعاً: الاتجاهات الحديثة في القيادة**

لعل الإنجازات المحدودة للأنماط القيادية التقليدية حدا بالمفكرين إلى انتهاج أسلوب جديد في التفكير القيادي؛ فاتجه المفكرون إلى الربط بين ثقافة المنظمة والقائد وتم التعبير عنها بمفهوم القيادة التحويلية، والتي باتت محوراً للجدل في المجال القيادي في العقدين الماضيين.

**القيادة التحويلية (Transformational leadership)**

تتضمن القيادة التحويلية كما يشير اسمها عملية انتقال نوعية باتجاهات العاملين وسلوكاتهم، فالقائد التحويلي يدفع العاملين إلى إنجاز أكثر مما هو متوقع فالتحول (Transform) يعني إحداث التغيير الجذري في الطبيعة، والوظيفة، والهدف لعمل ما، وعند تطبيق ذلك في مجال القيادة فإنها تتمثل في تحديد الأهداف، والعمل على بلوغها مع الاهتمام بوسيلة الوصول إليها (Bieber, 2003). ومن هذا المنطلق اعتبر الباحثون أن الهدف الأساسي للقيادة التحويلية الإعلاء من شأن الأفراد، ورفع قدرتهم على حل المشكلات، وتحديد الأهداف التي تسعى المنظمات إلى الوصول إليها، والممارسات المستخدمة لتحقيقها.

ويعتقد بأن ممارسات القيادة التحويلية يمكن أن تحدث التغيير الكبير على مستوى المنظمات، والمؤسسات، والمجموعات (Bass, 1998)، وذلك من خلال إثارة دافعية العاملين إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية للاندماج في تحقيق أهداف المنظمة وإحداث التوازن بين إنجازات المنظمة وحاجات العاملين (Ross and Gary, 2006). والقيادة التحويلية مدخل شمولي يمكن استخدامه لوصف مدى واسع من القيادة، من المحاولة الدقيقة للتأثير في الأتباع على المستوى الفردي إلى المحاولات الأكثر اتساعا للتأثير في المنظمات كلها والثقافات بأكملها. وعلى

الرغم من أن القائد التحويلي يلعب دوراً محورياً في التعجيل في حدوث التغيير، إلا أن الأتباع والقادة يرتبط كل منهم بالآخر في العملية التحويلية.

وقد ظهرت فكرة القيادة التحويلية لأول مرة على يد داوتون (Dawnton) في عام ١٩٧٣. أما ظهورها مدخلاً مهماً في القيادة فقد بدأ في أعمال الكاتب الشهير في مجال القيادة جيمس بيرنز (Burns,1978)، الذي لاحظ أنه على الرغم من الكمية الهائلة من الأدب الذي تناول مفهوم القيادة، إلا أنه لم يتم التوصل إلى مفهوم محدد لها؛ فكل باحث تناوله من زاوية يختلف فيها عن باحثين آخرين في المجال ذاته. وتبعاً لدراساته في علم النفس، والعلوم الإنسانية، وجد بيرنز أنه من الممكن إيجاد مفهوم شامل للقيادة يمكن تناوله في مختلف الأوقات، ولدى مختلف الثقافات (Kinkead, 2006)، وقد ضمن أفكاره حول القيادة كتابه الشهير القيادة (Leadership, 1978) الذي قدم من خلاله مفهوم القيادة التحويلية. وللتوصل إلى فهم واضح لمفهوم القيادة التحويلية، ونشأتها، وبداياتها، وتطورها، لابد من استعراض الأبحاث، والدراسات للعلماء البارزين في هذا المجال، ومن هؤلاء : جيمس بيرنز (Burns, 1978)، وباس و أفوليو (Bass and Avolio , 2000)، وليثوود وجانتزي (Leithwood and Jantzi, 1999) ، وكوزس وبوسنر (Kouzes and Posner , 2002a) إذ كان لمساهماتهم الأثر الكبير في تطور هذا الاتجاه القيادي.

**أنموذج بيرنز في القيادة التحويلية (Burns Leadership Model)**

قام بيرنز (Burns, 1978) بتقديم فكرة القيادة التحويلية على أنها القيادة التي تتحقق عندما يندمج فرد أو مجموعة من الأفراد بطريقة ينصهر من خلالها كل من القادة والتابعين في علاقة يرتقي كل منهما فيها بالآخر إلى مستويات عليا من الحفز، والروح المعنوية مما يعمل على توحيد أهدافهم، ورفع مستوى الروابط الإنسانية والأخلاقية فيما بينهم. ولقد افترض بيرنز (Burns, 1978) أن القائد التحويلي يحقق التحفيز للعاملين من خلال إشباع حاجاتهم لتحقيق الذات، والدخول في علاقة سامية تنتقل بهم إلى مستوى القادة ذاتهم. كما أشار بيرنز إلى أن الحفز والموارد هما المكونان الرئيسيان للمقدرة، وأن جوهر المقدرة هو العلاقة بين الحفز، والموارد والقائد والتابعين. لذا فان مفهوم القدرة أو القيادة متجذر في العلاقة بين وضمن كل فرد من أفراد المنظمة. وقد كان بيرنز (Burns, 1978) بذلك أول من اقترح مثل هذا الأساس المفاهيمي للقيادة. وأضاف ميشيل (Michael, 2005) أن من المثير للاهتمام أن هذه الفكرة تتوافق مع ما جاء في نظرية ماسلو للحاجات التي أشارت إلى أن الأفراد يسعون إلى إشباع حاجاتهم من خلال تحقيق الذات، والتقدير، والشعور بالاهتمام. فالقائد التحويلي في هذه الصورة ينطلق من منطلق أخلاقي يسعى فيه للتأكد من أن العاملين قادرون على رؤية أهدافهم وطموحاتهم من خلال الأعمال التي يقومون بها.

والقيادة من وجهة نظر بيرنز كما ورد في رامل (Rammel (1999 لابد أن توجهها الأهداف المشتركة، والقائد الفاعل يتم تقيميه من خلال قدرته على إحداث التغيير. ولقد قدم في كتابه وصفاً لنمطين من القيادة هما: القيادة التبادلية، والقيادة التحويلية. فالقائد التبادلي يتعامل مع الآخرين من خلال سلسلة من العلاقات التبادلية والمقايضات التي يتم من خلالها تحقيق صفقات ضمنية في سبيل تحقيق أهداف المنظمة. أما القائد التحويلي فيستطيع أن يدرك حاجات العاملين ويبحث عن إثارة دافعيتهم وحماسهم من خلال إشباع حاجاتهم العليا مما يخلق لديهم حالة من الحفز والتسامي فوق مصالحهم الشخصية مما يسهم في تحول التابع إلى قائد والقائد إلى محفز أخلاقي. ويؤكد بيرنز (Burns, 1978) أن القائد التحويلي لم يولد تحويلياً أو وجد حاملاً لهذه الصفات، وإنما يُنشأ بحمله للقيم، والأهداف الواضحة، والأخلاق. وعليه، فإن التأثير الأكبر في الأفراد يحدث بسبب العلاقات الإنسانية العميقة التي يرتبط من خلالها شخصين أو أكثر، إذ يؤدي هذا التأثير إلى الفهم العميق، والإدراك، والاقتناع، والتبادل، والسمو، والتغيير، أي القيادة بمعنى آخر.

**أنموذج باس وأفوليو في القيادة التحويلية (Bass and Avolio Leadership Model)**

قام باس (Bass (1985 بتطوير أنموذج للقيادة التحويلية اتفق فيه مع معظم الأفكار التي قدمها بيرنز (Burns, 1978)، وخاصة في أن القيادة لها تأثير أكبر من العلاقة التبادلية بين القائد والتابعين. إلا أن باس اختلف مع بيرنز في فهمه للسلوك التحويلي في نقاط ثلاث: أولها أن حاجات العاملين تمتد إلى أعلى مستوى في الهرم فيما افترض باس أن حاجات العاملين تمتد إلى أي مستوى من مستويات هرم ماسلو للحاجات اعتماداً على إنجازاتهم. أما الاختلاف الثاني فتمثل في افتراض بيرنز أن القيادة التحويلية لها فوائد على العاملين والمجتمع، فيما أشار باس إلى أن القيادة التحويلية قد يكون لها تأثيرات إيجابية أو سلبية على العاملين والمجتمع. وأخيراً فقد أشار بيرنز إلى أن السلوك التبادلي أو التحويلي طرفي قطبين فكلما زاد سلوك القائد التبادلي قل سلوكه التحويلي وبالعكس، أما باس فنظر إلى القيادة من خلال العاملين معاً فالقائد قد يكون تحويلياً أو تبادلياً وبدرجات مختلفة في الوقت نفسه وعلى شكل سلسلة واحدة متصلة.

وفي عام ١٩٩٨ أصدر باس (Bass) كتابه أخلاقيات القيادة التحويلية (The Ethics of Transformational Leadership) (Bass, 1998) جعل فيه محور أبحاثه القطاع العسكري، والاقتصاد، والمنظمات التعليمية. كما حاول تعرف الاتجاهات الفكرية الحديثة في القيادة التحويلية، وتصحيح بعض الأفكار التي وردت في كتاب بيرنز في القيادة. وقد أشار باس إلى وجود أدلة حاسمة على أن القيادة التحويلية تمتلك القدرة على الانتقال بالعاملين إلى مستوى أعلى من المتوقع. كما اعتقد أن القائد التحويلي ذو تأثير كبير؛ ففضلاً عن إحداث التغيير الملموس،

وعقد الاتفاقيات؛ فإنه بسلوكه الأخلاقي قادر على الارتقاء بمستوى انتماء العاملين. كما صنف القيادة التحويلية قيادة متكاملة داعياً إلى زيادة الاهتمام ببحث أثرها عند ممارستها في المواقف المختلفة.

في عام ١٩٩٣ قام باس وافوليو Bass and Avolio بتقديم أنموذج حديث للقيادة سمي أنموذج القيادة المتصل يتضمن سبعة من الأنماط الإدارية والقيادية. وفي عام (١٩٩٩) أعادا تعديل هذا الأنموذج ليتكون من ستة عناصر رئيسية. إلا أنهما عادا في عام (٢٠٠٠) لتعديل نموذجهما ليشتمل على ثلاثة أنماط إدارية وأربعة أنماط قيادية. واستناداً إلى هذا النموذج قام الباحثان بتصميم استبانة القيادة متعددة العوامل (Multifactor Leadership Questionnaire) (Bass and Avolio, 2000) لقياس درجة ممارسة المديرين لهذه الأنماط القيادية والإدارية وعلاقة ذلك بمتغيرات أخرى ذات علاقة.

ويتم تالياً تفصيل الأنماط القيادية وفق أنموذج القيادة المتصل كما ورد في باس وأفوليو Bass and Avolio (2000).

**١- المكافأة المحتملة ( Contingent Reward)**

ويتضمن هذا النمط تقديم المدير مكافآت للمعلمين عندما يكون هنالك حاجة لذلك، ويضمن المدير من خلالها التعزيز الإيجابي للتفاعل أو التبادل مع المعلمين بما يساعد على تحقيق الأهداف المتبادلة المتفق عليها.

**٢ - الإدارة النشطة بالاستثناء (Active Management by Exception)**

ويتضمن هذا النمط تدخل المدير عندما تسير الأمور بشكل خاطئ فقط، وذلك من خلال استخدامه للتعزيز السلبي أو العقاب. ووفق هذا النمط يقوم المدير بالترتيب من أجل ملاحظة ومراقبة الانحرافات عن المعايير المحددة، ومتابعة المشكلات التي تحصل في المهمات المحددة لكل معلم مع اتخاذ الإجراء السليم لتصحيح الخطأ.

**٣- الإدارة السلبية بالاستثناء (Passive Management by Exception)**

وفي هذا النمط يشاهد القائد ويلاحظ كل ما يحدث من عمليات روتينية دون تدخل منه، لإعطاء الفرص للمعلمين لمواصلة العمل. وهي بالتالي تصف غياب المدير، وتشير إلى الموقف الذي لا يتخذ فيه المدير إجراءات مع معلميه إلا وقت الحاجة الماسة إذ ينتظر المدير حصول المشاكل والأخطاء وبعدها يتخذ الإجراء للتصحيح.

**٤- التأثير المثالي (Idealized Influence)**

ويتضمن هذا النمط الطريقة التي يتصرف فيها المدير باعتباره أنموذجاً للمعلمين. ويمتلك المدير وفق هذا النمط مقدرات تمكنه من التأثير في المعلمين، وتنمية الإحساس بالرسالة لديهم،

وغرس اعتزازهم بأنفسهم، وحيازة احترامهم وإعجابهم به، وبهذا يعمل المعلمون على تقليده. وليتصف القائد بالمثالية وفق هذا النمط فعليه أن يأخذ في اعتباراته حاجات الآخرين وإيثارها على حاجاته الشخصية. وكذلك مشاركته لهم في المخاطر التي قد يتعرضون لها بالإضافة لتمسكه بالمعايير الأخلاقية المعنوية العالية التي تمنعه من استغلال سلطاته لتحقيق مكاسبه الشخصية. وعليه أن يتفادى القوة من أجل تحقيق مصالح شخصية، بل يستخدم القوة التي يمتلكها لتحريك المعلمين لتحقيق رسالتهم ورؤيتهم. وعندما تتواجد هذا الصفات المثالية في القائد يصبح أهلاً لثقة المعلمين واحترامهم، وعندها يعمل المعلمون على محاكاته لتصبح أهدافهم ذات معنى أكبر ويعملون بأقصى طاقاتهم.

**٥-الدافع الإلهامي (Inspirational Motivation)**

ووفقاً لهذا النمط يتصرف المدير لتحفيز المعلمين من خلال إضفاء روح المعنى والتحدي في عملهم، كما يركز مدير المدرسة على إيصال توقعاته العالية للمعلمين واستخدام الرموز لتركيز الجهود والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة. ويركز هذا النمط على تصرفات وسلوكيات المدير الذي يثير في المعلمين حب التحدي والحماس مع تغليب روح الجماعة بينهم وتحفيز المعلمين على التفكير في حالات مستقبلية جذابة ومعقدة. وكذلك تحفيزهم على دراسة بدائل واقتراحات مختلفة ومرغوبة.

**٦-الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation)**

ويتصرف المدير وفق هذا النمط بطريقة تجعله يحرك جهود معلميه كي يكونوا مبتكرين وذلك بزيادة وعيهم بحجم التحديات وتشجيعهم على تبني وإبداع طرقٍ واقتراحات جديدة لحل المشكلات، وتناول المواقف القديمة بطرق ووجهات نظر حديثة. ويستحث المدير المعلمين كذلك على تقديم أفكار جديدة وتجريب مناهج جديدة دون أن يعرض أفكارهم للنقد أبداً.وفي المقابل فإن المعلمين يستحثون القائد على إعادة التفكير بالاقتراحات والأفكار المطروحة.

**٧- الاعتبارية الفردية (Individualized Consideration)**

ووفق ما ورد في نورثهاوس (Northouse (2004 أن القائد وفق هذا النمط يعطي المدير اهتماماً خاصاً بحاجات كل معلم لتطويره والارتقاء بمستوى أدائه ونموه إذ يعمل المدير كمدرب وناصح وموجه مع اهتمامه بالنواحي الشخصية لكل المعلمين وابتكار فرص جديدة لتعلمهم مع مراعاة الفروق الفردية. ويحرص المدير وفق هذا النمط على أن يكون مستمعاً جيداً ويعطي المعلمين الثقة والاطمئنان ليعبروا عما يريدون. ويقوم المدير وفق هذا النمط بتفويض المهام كوسيلة لتنمية المعلمين على أن يتم هذا التفويض بوجود مراقبة لتعرف مدى حاجة المعلمين إلى توجيه إضافي أو تقييم.

**أنموذج كوزس وبوسنر بالقيادة (Kouzes and Posner Leadership Model)**

يعبر كوزس وبوسنر Kouzes and Posner (2002a) عن فهمهما للقيادة التحويلية بأنها العلاقة بين أولئك الذين يطمحون أن يكونوا قادة وأولئك الذين اختاروا أن يكونوا تابعين. وقد تكون هذه العلاقة بين فرد وآخر أو بين فرد ومجموعة من الأفراد. ومهما كان عدد الأفراد الذين ينخرطون في تحقيق النجاح؛ فعلى القادة أن يكونوا المسيطرين على هذه العلاقة الفاعلة، إذ عليهم أن يتعلموا كيف يحفزون الأفراد من أجل العمل نحو تحقيق الطموحات والرؤى المشتركة.

والقيادة التحويلية من وجهة نظر كوزس وبوسنر هي مجموعة من الممارسات التي يمتلك كل فرد المقدرة على ملاحظتها وتعلمها. فالقيادة حق لكل فرد، وكل فرد معرض أن يتصرف قائداً في موقف ما، سواء في مؤسسته، أم أثناء إنجازه للمهمات الموكلة إليه، أو حتى بين أفراد عائلته، فكل فرد يمكن أن يتعلم أن يكون قائداً فاعلاً؛ فبالتعلم يمكن لكل فرد أن يحرر القائد الذي يسكن داخله. والقيادة في رأي كوزس وبوسنر ليست من الأمور المهمة للنجاح في أداء الأعمال فحسب بل هي من الضروريات في مختلف العلاقات الإنسانية، فإذا استطاع الأفراد النجاح في تحسين ممارساتهم القيادية فان ذلك سوف ينعكس إيجاباً على مساهماتهم في منظماتهم، وعائلاتهم، وبالضرورة في مجتمعاتهم.

ولتكوين مفهوم متوازن عن القيادة سعى كوزس وبوسنر Kouzes and Posner (2003) إلى تعرف الممارسات التي يقوم بها القادة في السياقات والمستويات المختلفة، ولتحقيق ذلك قام الباحثان عام (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى تكوين فهم واضح لمعنى القيادة بالتعرف على تجارب المديرين الناجحين المشاركين في الدراسة الذين قدموا وصفاً لخبراتهم القيادية التي قادتهم إلى تحقيق النجاحات الرائعة في مؤسساتهم، والتي ولدت لديهم شعوراً بأنهم يقودون منظماتهم إلى مستويات أعلى مما هو متوقع. وقد تكون الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة من (١٢) صفحة، متضمناً (٣٧) سؤالاً مفتوحاً. كما قام الباحثان بتصميم استبيان آخر مختصراً تم توزيعه على (٤٥٠) مديراً. كما أجرى الباحثان كذلك (٣٨) مقابلة مع مديرين من مختلف القطاعات والشركات في القطاعين العام والخاص. ثم قام الباحثان بتحليل المعلومات التي تم الحصول عليها بالطرق الإحصائية المناسبة.

وباستخدام النتائج التي توصلا إليها خلال دراستهما، استطاع الباحثان تصميم النموذج الأساسي للسلوك القيادي المثالي الذي يسلكه الأفراد عند تحقيقهم للإنجازات الاستثنائية المبدعة والرائعة في منظماتهم. وإيمانا منهم بأن القيادة عملية تفاعل ونشاط، فقد توصل الباحثان إلى خمس ممارسات تنطوي على عشر التزامات لابد من توافرها في القائد التحويلي (Kouzes and Posner , 2002b). ويوضح الجدول (١) هذه الممارسات الخمس والالتزامات العشر.

جدول ١. الممارسات الخمس والالتزامات العشر لنموذج كوزس وبوسنر

| الممارسة | الالتزام |
|---|---|
| وضع نموذج للأداء | ١- أظهر صوتك. |
| | ٢- كن قدوة حسنة. |
| الحث على الرؤية المشتركة | ٣- ضع رؤية مستقبلية. |
| | ٤- وحِّد الآخرين اتجاه الهدف. |
| التحدي | ٥- إبحث عن الفرص. |
| | ٦- جرب وتحمل المخاطر. |
| تمكين الآخرين من التصرف | ٧- اهتم بالمشاركة. |
| | ٨-ساند الآخرين. |
| التشجيع المعنوي | ٩- اعترف بإسهامات الآخرين. |
| | ١٠- احتف بالقيم والانتصارات. |

وقد اشتمل نموذج كوزس وبوسنر على ممارسات قيادية خمس والتزامات عشر تمثل بمجموعها السلوك القيادي التحويلي، وهذه الممارسات القيادية كما ورد في (Kouzes and Posner, 2002a) هي:

**وضع أنموذج للأداء (Modeling the Way)**

ويشير هذا السلوك إلى تمثل القادة التربويين النماذج السلوكية والقيم التي يتوقعونها من المعلمين بتقديمهم النماذج الحسنة أثناء أعمالهم اليومية، إذ يجسد القادة مدى التزامهم الشديد بقيميهم ومعتقداتهم كوسيلة فاعلة للحصول على التزام المعلمين وحثهم على تحقيق أهداف المدرسة. وحتى يكون مديرو المدارس نماذج تحتذى للأداء لابد لهم من قضاء الوقت الكافي مع العلمين والطلبة، يقدمون لهم التعزيز لإنجازاتهم، ويقدمون نماذج حية للسلوك الإيجابي والتغذية الراجعة. ويستجيبون للاحتياجاتهم، ويستمعون للآراء المختلفة في سبيل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

**الحث على الرؤية المشتركة ( Inspiring a Shared Vision)**

من خلال هذا السلوك يحث القادة المعلمين على الاندماج في الرؤى بتحديد أهداف طموحة، ورسم صورة مستقبلية واضحة لمدارسهم، مما يساعد على تكوين صورة منطقية لنظام مدرسي متماسك، يدفع المعلمين إلى الشعور بالملكية الخاصة لمدارسهم. إن مثل ذلك الشعور يدفع المعلمين إلى الانغماس كلية في إحداث التغيير، ويحثهم على المبادرة، ويعزز من انتمائهم.

**تحدي المهمة (Challenging the process)**

عادة ما يتحدى القادة المهمات بالبحث عن الفرص الحقيقية لإحداث التغيير والتطور؛ مدركين تماما أن المفتاح الرئيسي لفتح باب الفرص هو التعلم؛ فالقائد التربوي المتحدي للمهمات

قارئ جيد، ومستمع ذكي، ومراقب حذر، منفتح على كل جديد. كما انه مؤمن بضرورة ممارسة للقيادة بمشاركة جميع أعضاء المدرسة، لمواجهة التحديات وتطوير طرق مبتكرة لحل المشكلات، والتعلم من الأخطاء واعتبارها دائما دروساً لأخذ العبر، وجزءً مهما من الخطوات الحثيثة للوصول إلى الغايات وتحقيق النجاح، وذلك بكسر حاجز الخوف وحث المعلمين على تقديم أرائهم ومقترحاتهم دون خوف من خوض غمار الصعاب، وتجريب كل ما هو متجدد. من مثل المناهج الحديثة، والطرق المبتكرة في التعلم وتقييم أداء الطلبة.

**تمكين الآخرين من التصرف (Enabling Others to Act)**

ويعتبر تمكين الآخرين من التصرف (Enabling Others to Act) الممارسة الرابعة ويتمثل تمكين القائد التربوي المعلمين من التصرف بتنمية التعاون من خلال تحديد الأهداف المشتركة، وبناء الثقة والمشاركة بالقدرات والإمكانات. ولتمكين المعلمين من التصرف لابد للقائد التربوي من الاهتمام في بناء مقدراتهم ومهاراتهم وذلك بتقديم الدعم والمساندة بالتدريب اللازم، والاهتمام، والعناية، والتوجيه، مما يولد لدى المعلمين الشعور القوي بتقدير الذات، والثقة والقدرة على المبادأة، ويصبحون في مرتبة القادة. ولابد لمدير المدرسة من إيجاد المناخ المدرسي المناسب الداعم لعملية التطور التعاونية بتقديم الوقت الكافي للمعلمين للعمل الجماعي، وبناء شبكة من العلاقات داخل المدرسة مبنية على الثقة المتبادلة بين المعلمين، وتعزيز ثقافة التعبير عن آرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم لغايات التحسين دون خوف أو تردد.

**التشجيع المعنوي (Encouraging the Heart)**

ويشكل التشجيع المعنوي (Encouraging the Heart) الممارسة القيادية الخامسة والتي يظهرها المدير من خلال الاعتراف بالمساهمات بإظهار التقدير للتميز الفردي والجماعي، والاحتفاء بإنجازات المعلمين والطلبة مما يعزز من روح الانتماء. إن اعتراف مدير المدرسة بمساهمات المعلمين في تحقيق أهدافها ورؤيتها يرفع من دافعيتهم وحماسهم لمواصلة العمل لتحقيق المزيد من الأهداف الطموحة، وعادة ما يقدر المعلمون الإطراء والثناء على انجازاتهم، لذا فالمدير الفاعل هو المدير القادر على تلمس انجازات المعلمين مهما كانت صغيرة كأداة فاعلة في طريق تحقيق النجاحات الكبيرة. فمن الصعب أن تتخيل قادة أو معلمين يحققون النجاح يوماً بعد يوم دون أن يكونوا منغمسين كليةً فيها.

**أنموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية المدرسية**

**(Leithwood and Jantzi School Transformational Leadership Model)**

نتيجة لحصيلة الخبرات والممارسات الادارية والقيادية وللنتائج التي توصلت إليها البحوث، والدراسات الميدانية التي أجريت حول طبيعة القيادة التحويلية في المؤسسات التربوية

فقد طور ليثوود وجانتزي (Leithwood and Jantzi) عام ١٩٩٦مستندين إلى أنموذج الخط المتصل في القيادة الذي طوره باس وأوفيليو (Bass and Avolio) عام ١٩٦٤ أنموذجاً يتلاءم والسياق المدرسي يدعى أنموذج القيادة المدرسية التحويلي. وتعرف القيادة التحويلية في هذا الأنموذج إجرائياً بأنها ذلك النمط من القيادة الذي يتصف فيه مدير المدرسة باندماجه والمعلمين في علاقات تستحثهم إلى تجاوز اهتماماتهم الفردية والسعي نحو تحقيق أهداف مدرسية عليا تقاد بالقيم (أبوتينة، وخصاونة، والعمري، ٢٠٠٦).

ويتكون أنموذج القيادة المدرسية التحويلي كما ورد في أبوتينة، وخصاونة، والعمري (٢٠٠٦) من أبعاد ستة هي:

١- **تحديد الرؤية وتوضيحها**: ويهدف إلى تحديد المدير لفرص جديدة له ولمدرسته، وتنمية وحفز الآخرين برؤية مستقبلية.

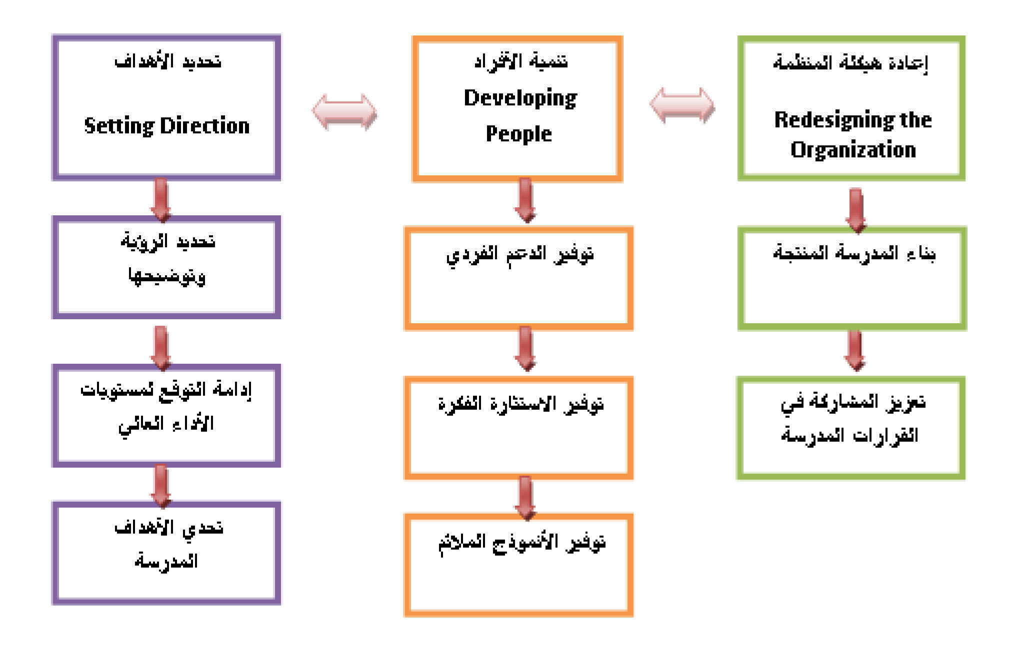
٢- **توفير الأنموذج الملائم:** والذي يعني وضع أنموذج وأمثلة للمعلمين ليتبعوها تتسق والقيم التي يعتنقها المدير، فتهدف إلى تعزيز معتقدات المعلمين لمقدراتهم وثقتهم بأنفسهم.

٣- **رعاية التزام جماعي بأهداف المجموعة:** ويهدف المدير من تشجيع المعلمين على قبول أهداف المجموعة إلى الارتقاء بالتعاون بين المعلمين، ومساعدتهم على العمل معاً من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

٤- **توفير الدعم الفردي:** يهدف إلى إظهار الاحترام للمعلمين والاهتمام بمشاعرهم الشخصية وحاجاتهم.

٥- **توفير الاستثارة الفكرية**: ويهدف إلى تحدي المعلمين والمعلمات لإعادة اختيار بعض مسلماتهم حول عملهم وإعادة التفكير في كيفية القيام بذلك العمل. وقد تجذب مثل هذه الإثارة انتباه المعلمين إلى الفجوة بين ممارساتهم الحالية والمرغوبة، وفهم طبيعة التحدي الحقيقي لأهداف التغيير في المدرسة.

٦- **إدامة توقع مستويات الأداء العالي**: ويهدف إلى إظهار توقعات قادة المدرسة العليا من معلميهم من مثل التميز والجودة والأداء المرتفع. وقد يساعد هذا النوع من التوقعات المعلمين على إدراك طبيعة التحدي في الأهداف المنوي تحقيقها في المدرسة، وشحذ إدراكهم للفجوة بين ما تطمح المدرسة إلى تحقيقه فعلياً.




الشكل ٧. أنموذج ليثوود وجانتزي في القيادة

Source: Leithwoodand Riehl (2003). What do we already know about successful school leadership? Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. Chicag.

**القيادة الخادمة (Servant Leadership)**

أشار أبوتينة (٢٠٠٧) أن القيادة الخادمة تعبر عن ذلك الفهم والممارسة لقيادة تضع مصلحة المعلمين قبل مصلحتها. وهي بذلك ترتقي بقيمة الأفراد ونموهم، وبناء روح الجماعة، وممارسة الأصالة، ومشاركة المعلمين في القوة والمكانة. كل ذلك لمصلحة مشتركة لكل فرد في المدرسة، وللمدرسة برمتها، وأولئك الذين تخدمهم المدرسة.

كما تعد القيادة الخادمة نمط جديد من القيادة يدعو إلى إيلاء الموظفين العناية المتزايدة وتلبية حاجاتهم بوصفها الأولوية الأولى للمنظمة، ويطرح نفسه أنموذجا قياديا فعالا ونظرية معاصرة مشروعة في القيادة المنظمية. والقيادة الخادمة بتشجيعها للأفراد على إحداث التوازن في حياتهم بين القيادة وخدمة الآخرين. تذكر أولائك الذين يتبوؤن مراكز القيادة أن مسؤوليتهم الأولى هي خدمة مرؤوسيهم. كما أنها في الوقت نفسه تشجع أولئك الذين يحتلون مواقع المرؤوسين استثمار فرص موقفية لممارسة القيادة من خلالها. والنتيجة النهائية المتمخضة عن هذه العملية تحسين مستوى الأفراد أنفسهم أولا، ورفع مستوى مؤسساتهم من بعد. وقد بزغ نمط القيادة الخادمة للمرة الأولى في بداية السبعينيات من القرن الماضي في مقالة لغرينليف عام ١٩٧٠ بعنوان "القائد خادماً". وقد استوحى تسمية هذا النمط من إحداث رواية قصيرة عنوانها "رحلة إلى الشرق" لهرمان هسي كتبها عام ١٩٥٠. وقد خلص غرينليف إلى أن:

١- القائد العظيم هو أولا خادم لمجموعته أو منظمته أو مجتمعه وهذه الحقيقة هي مفتاح عظمته والاعتراف به قائدا.
٢- القائد الخادم يرى نفسه قائداً بين متساوين، لا يحتل مركزا بؤريا بينهم، ويوفر لهم المصادر والدعم دون توقع شكر منهم أو تقدير.
٣- سلوكاته الخدمية لمجموعته تظهر دوره المحوري لنجاحها فتدفع به إلى مركز القيادة.
٤- يولي اهتمام كبير في العاملين فهم محور عنايته وتركيزه.
٥- تبدأ بنزعة قوية لخدمة الآخرين، تتبعها قوة دافعة للقيام بعمل ما، فيتنامى خيار واعي لدى الفرد يجعله يتوق للقيادة.

ومدير المدرسة كقائد خادم لابد أن يمتاز بمجموعة من الخصائص والتي تتضمن:

١- الاستماع الانفعالي: ويتمثل ذلك بلجوء المعلمين إلى مدير المدرسة لإطلاق أفكارهم ومشاعرهم دون الخوف أو الشعور بإمكانية إصدار احكام على شخصياتهم.
٢- التعاطف: قبول المدير للمعلمين والاعتراف بهم بغض النظر عن ما يمتلكونه من خصائص متفردة.
٣- المشافاة: تقدير المدير للمعلمين حال معاناتهم من ايذاءات انفعالية، والاستعداد الأخذ زمام المبادرة بصناعة وحدة بينهم وبين من هم على الاتصال معهم.
٤- الوعي: تقديم المدير المساعدة على فهم القضايا المشتملة على الأخلاقيات والقيم وتمكين المعلمين من الوصول إلى المواقف والحكم عليها من زاوية اكثر تكاملا وشمولية.
٥- الإقناع: سعي المدير نحو التأثير في المعلمين بدل من إذعانهم بالإكراه لبناء إجماع بين أفراد المجموعة.
٦- التصوير المفاهيمي: مقدرة المديرعلى إيصال الرؤية الكبرى للمعلمين لديه فتلهمهم للتصرف بطريقة إبداعية.
٧- نفاذ البصيرة: مقدرةمدير المدرسة على فهم دروس الماضي وحقائق الحاضر والعواقب المحتمل حدوثها مستقبلا.
٨- تقديم الخدمة: الالتزام بتلبية حاجات المعلمين أولا بإقناع بدلا من السيطرة والمراقبة وإيمانا بان المعلمين قادرون على تحمل المسؤولية.
٩- الالتزام بنمو الآخرين: الاستجابة باحترام للمعلمين والسماح لهم بالتعبير بحرية عن اهتماماتهم الشخصية مع الالتزام التام بتنمية كل شخص شخصيا ومهنيا وإيمانيا.
١٠-بناء روح الجماعة: بناء إحساسا بروح الجماعة بين المعلمين.

**القيادة التربوية (Educational Leadership)**

تعد المدارس منظمات أخلاقية تعمل على استثمار الإنسان، إلا أن القطاع التعليمي يواجه الكثير من التحديات، فكثير من المدارس بحاجة إلى إشباع الحاجات الطموحة للوصول إلى مستويات متقدمة من الإنجاز في ظل بيئة متغيرة لم يشهدها القطاع التعليمي سابقاً، فالتطور ذو الإيقاع السريع، وغير المستقر، وغير المنتظم، الداعي إلى ضرورة إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية أظهر الدور البارز للقيادة التربوية في قدرتها الفاعلة على تهيئة المدارس لهذا التغيير، وإعادة هيكلتها وتنظيمها بما يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة (Fink and Retallick, 2002). وكلما تقدمنا في القرن الواحد والعشرين يواجه القادة التربويون تحدياً جديداً في مواجهة هذا التغيير في البيئة، والثورة المعرفية (Crawford and Strohkirch, 2002) بالتركيز على الجانب القيادي أكثر من الجانب الإداري من أجل تعليم الطلبة المهارات والعمليات التي تزودهم بالمعارف وتؤهلهم للمشاركة في مجتمع العولمة وذلك بتحديد الأهداف الواضحة، وتنمية الانتماء، والتفاعل الايجابي مع المجتمع (Fridman, 2004)، والقدرة على إحداث التغيير من خلال التأثير في سلوك المعلمين، والبيئة التعليمية للحصول على النتاجات المرغوبة (Barnet, 2003).

وقد أشار جاكسون (Jackson (2000 إلى أن القيادة التربوية الفاعلة تعمل على إيجاد خليط متجانس من البنية التعليمية، والمعرفية، والثقافية، مما يعتبر الركيزة الأساسية للتطور المستمر للمدارس ابتداءً من تحديد الأهداف المشتركة إلى تحقيقها ضمن منظومة قيمية متفق عليها. في ضوء ذلك فان القائد التربوي يتحول إلى مدرب، وناقل للرسالة، ومصدر للمعرفة، ومواكب لكل ما هو متجدد.

وورد في ليثوود وريل (Lethwood and Riehl (2003 إلى ثلاثة عوامل رئيسية دعت إلى التركيز على عامل القيادة التربوية في القطاع التعليمي أولها أن النتاجات المدرسية باتت محطاً للاهتمام، إذ يوجد اهتمام شديد في تعرف دور القائد التربوي في تعزيز هذه النتاجات. وثانيها أن السياق الذي تُنفَّذ القيادة التربوية من خلاله سواء داخل المدرسة نفسها أو المجتمع المحيط بها، كالنظام الاقتصادي، والنظام السياسي، والنظام الاجتماعي بات أكثر تعقيدا، وأفرز تحديات جديدة تواجه القادة التربويين. أما ثالثهما فهو ما توصلت إليه البحوث حول دور القيادة التربوية الإيجابي في القطاع التعليمي مما يدعو إلى زيادة التركيز على هذا العامل.

وتعد القيادة التحويلية من المفاهيم الحديثة على المستوى التربوي، فقد نشأت وتطورت خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين. ويأتي الاهتمام بالقيادة التحويلية في القطاع التربوي لما لها من أثر إيجابي في الارتقاء بأداء المعلمين، ورضاهم الوظيفي، وتعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وتماسكهم وتلاحمهم (أبو تينة، وخصاونة، والعمري، ٢٠٠٦).

وقد قام ليثوود وجانتزي (Lithwood and Jantzi (1999 بدراسة ٣٤ حالة إدارية في المدارس الابتدائية والثانوية أشارت نتائج ٢٠ دراسة منها أن للقيادة التحويلية الأثر الايجابي في العمل التربوي بجميع معطياته من قادة تربويين، ومعلمين، وطلبة، والمدرسة بأكملها.كما ارتبط السلوك القيادي التحويلي للمدير إيجاباً مع الرضا الوظيفي للمعلمين وشعورهم بالانتماء؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على تنفيذ الأساليب التعليمية، وتقويم الطلبة، والعمل بجد لتحقيق أهداف المدرسة والقدرة على التنمية الذاتية، وضبط النفس، وتطوير الرؤى، والتوقعات العالية للأداء، والاستثارة الفكرية (Stewart, 2006). ويرى ليثوود (Lithwood, 2005) أن القائد التحويلي يسعى بجد إلى مساعدة المعلمين على تطوير العمل التعاوني والمحافظة عليه، وتوفير المناخ المهني داخل المدرسة مما يعزز تنمية مهارات المعلمين، ومساعدتهم على تنمية السلوكات التشاركية في حل المشكلات كأسلوب أكثر فاعلية.

ولا شك أن تأثير القيادة التحويلية على الطلبة يكون بصورة غير مباشرة، وذلك من خلال التأثير على معلميهم، إذ تؤثر القيادة التحويلية بشكل إيجابي في نتاجات المعلمين، والتي بدورها تؤثر في تحصيل طلبتهم (Lithwood and Jantzi, 1999). فالممارسات القيادية للمدير تلعب دوراً فاعلاً في تحديد نوعية التعليم والمحافظة على التواصل بين المعلمين ومن خلالهم، والتركيز على وضع رسالة هادفة ورؤيا مشتركة واضحة، وتأسيس ثقافة مدرسية مبنية على العمل التعاوني والتوقعات العالية، مما يسهل عملية التطور ويحسن النتاج الأكاديمي للطلبة ( Kaplan, Owings, and Nunnery, 2005).

ولقد أشار ليثوود وريل (Lithwood and Riehl, 2003) إلى ست خصائص لا بد أن تتصف بها القيادة التربوية الناجحة:

١- المساهمة الفاعلة قي تحسين تعلم الطلبة. فسلوك المدير هو عامل وسيط بين المعلمين والمتعلمين، وله تأثيره الفاعل في تحصيل الطلبة من خلال إيجاد المناخ التعليمي المناسب في المدرسة.

٢- التشاركية بين مدير المدرسة والمعلمين. وذلك من خلال العمل الجماعي، وتنظيم البرامج التعاونية، ومشاركة المعلمين في عملية صناعة القرار، مما يحفز النمو المهني للمعلمين، ويجعلهم أكثر ارتباطا بالعملية التعليمية.

٣- إدماج المجتمع المحلي إذ أن الطبيعة الشمولية للنظام التربوي، وطبيعته كنظام مفتوح من الأسباب التي تدعو إلى امتداد التأثير القيادي واتساعه إلى خارج أسوار المدرسة..

٤- الحرص على الممارسات القيادية الفاعلة في مختلف البيئات التعليمية (Lithwood and Riehl, 2003) من مثل تحديد الاتجاهات والتنمية المهنية للمعلمين وإعادة هيكلة المدرسة في ظل رؤية

واضحة للمدرسة. فممارسات القيادة التحويلية أثبتت فاعليتها في مختلف الظروف والمواقف (Bass, 1999) ، وقد أشار ليثوود (2005) Lithwood أن هذه الممارسات ليست مقصودة بحد ذاتها وإنما المدير الناجح هو الذي يستطيع أن يتكيف بسلوكه القيادي مع المواقف المختلفة، ومعطيات البيئة المحيطة، لذا فالقائد بحاجة إلى أكثر من هذه الممارسات الأساسية ولكن ليس أقل منها.

٥- تمتع القائد التربوي بدرجة عالية من المعرفة والمساءلة بكل الأعمال التي يقوم بها من خلال اللامركزية والتفويض، والتطور المهني والإداري وتطوير الخطط الاستراتيجية الفاعلة.

٦- توفير العدالة والمساواة داخل المدرسة خاصة وقد أصبح المجتمع المدرسي يتكون من مجموعة متنوعة من الطلبة والمعلمين من ذوي الخلفيات الثقافية والاجتماعية المتباينة.

**تفعيل القيادة التحويلية في الأنظمة المدرسية**

لتفعيل دور القيادة التحويلية في المدارس كوسيلة للتطوير لابد للقائد التربوي أن يكون متيقناً أنه يحتاج إلى إيجاد حالة من الاستقرار، لتوفير نوعاً من البيئة التعليمية الآمنة للمعلمين والطلبة على حد سواء والتي يمكن من خلالها ملاحظة أثر الجهود المبذولة أثناء عملية التحسين مهما كان حجمها. كما أن تقديم صورة واضحة وشفافة لرسالة المدرسة التعليمية من خلال التوجيهات ذات الطابع التحويلي يعد من الضروريات؛ فكل طالب يمتلك القدرة على التعلم، واقتناع المعلمين بمثل هذا المبدأ يخلق لديهم المساءلة الحقّة لتحقيقه. كما لابد للمدير من تنمية مهارات المعلمين وزيادة انتمائهم لعملهم من خلال توفير الفرص الغنية للتعلم، وتعزيز الخبرات العملية لديهم. وأخيراً يجب الحرص على المسار التصاعدي للعملية التطورية التي تحتاج إلى القرارات الحكيمة والسريعة، واغتنام الفرص السانحة، ومواكبة كل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا.

وأخيراً، فإن النمط القيادي الناجح هو النمط الذي يتناسب مع الحاجات المدرسية، ويعمل على إشباعها، السلوك القيادي يتشكل بفعل السياق الذي ينفذ من خلاله، فالقيادة التربوية هي عملية مرحلية والنمط القيادي الذي قد يكون مناسباً في مرحلة ما قد لا يكون مناسباً في مراحل متقدمة؛ فالمدرسة التي تعاني من وضع تنظيمي حرج تحتاج إلى نمط قيادي يمتاز بالدرجة العالية من التوجيه الرأسي في سبيل تأسيس قاعدة موجهة نحو تحقيق الأهداف ضمن إطار منضبط، ثم الانتقال تدريجيا إلى إشراك المعلمين في عملية القيادة، فعلى القائد التربوي أن يكون قادراً على تلمس الأسلوب الأنسب للوصول إلى الأهداف ضمن قطبي السلوك التبادلي المطلق أو التحويلي المطلق.

## جودة الحياة العملية (Quality of Work-Life)

على الرغم من عدم ظهور مفهوم "جودة الحياة العملية" في أواخر القرن التاسع عشر إلا أن ذلك الوقت شهد حركات إدارية دعت إلى تحسين ظروف العمل في المنظمات، إذ عمدت بعض المؤسسات إلى مشاركة العاملين فيها بما تحققه من فوائد بهدف استثارة دافعية كامنة لديهم تعمل على حفزهم إلى تقديم أفضل ما يمتلكونه من مهارات (Martel and Dupuis, 2006)، وتعد هذه الجهود من وجهة نظر إدارية محاولة لتحسين جودة الحياة العملية للعاملين في المنظمات. وقد ظهر الاهتمام الملموس لرواد العلوم الاجتماعية والإنسانية في الحياة العملية للعاملين في المنظمات منذ عدة عقود وذلك لتعرف العلاقة بين ما يمتلكه العاملين من اتجاهات، وما يظهرونه من سلوكات، إضافة إلى بحث أثر ذلك كله على ما تحققه المنظمة من نتاجات، ولعل دراسات عالم الاجتماع إلتون مايو (Elton Mayo) في مصنع هوثورن للألكترونيات في عام (١٩٣٣) هي من الأعمال الكلاسيكية الأولى لتعرف أثر ما تتضمنه البيئة العملية على ما يحققه العاملين من إنجازات. وقد كانت تلك هي البداية لتبني سياسات أنسنة ظروف العمل في المنظمات (Hsu and Kernohan, 2006). إلا أن تلك الجهود بقيت متواضعة وعلى نطاق ضيق حتى نهاية الخمسينيات من القرن الماضي،إذ بدأ مفهوم جودة الحياة العملية بالظهور في سياقات العمل في الدول الصناعية، وبعد الحرب العالمية الثانية تحديداً؛إذ شهد ذلك الوقت نمواً اقتصادي هائلاً وخاصة في قطاع الخدمات، إذ شكلت تلك الوظائف ما نسبته ٦٠% من نسبة الوظائف في الولايات المتحدة الأمريكية، ورغم هذا التغيير في حجم العمل إلا أن كثيراً من المؤسسات كانت متمسكة بالفكر الإداري التايلري لإدارة شؤونها، وغيبت البعد الإنساني في العلاقات البينمنظمة (Brooks, 2001). وأشار فينكاتاتشالام و فيلايدهام Venkatachalam and Velayudhan (1997) في بحثهم تطور جودة الحياة العملية في سياق المنظمات أن أول دراسة بحثت هذا المتغير كانت في السويد، إذ أفضت السياسات الديمقراطية التي انتهجتها الحكومة في ذلك الوقت إلى إيجاد ظروف عمل تحقق الحياة الفضلى للعاملين وتدعو إلى صلاح حالهم، وقد دعمت اتحادات العمال السويدية هذا التوجه. ثم انتقل الاهتمام بالعمل والعاملين إلى الدول الأوروبية المجاورة من مثل نيوزلندا، والدنمارك، وفرنسا، وأيرلندا، وبريطانيا ولكنها لم تتخذ صفة رسمية ومنظمة.

وفي الوقت ذاته، وفي الجانب الآخر من المحيط الأطلسي في الولايات المتحدة الأمريكية، إزداد الضغط على المؤسسات للالحاق بالركب الذي انطلق في أوروبا، وقد تأخر في الظهور في أمريكا إلى نهاية الستينيات فظهر مصطلح "جودة الحياة العملية" الذي أطلقه إرفنغ بلوستون (Irving Bluestone) واستعمل للمرة الأولى في مؤسسة جنيرال للسيارات (General Motores)، وكان البرنامج الأول من نوعه تم تطبيقه في الولايات المتحدة الأمريكية،يمنح العاملين فرصة

للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة في الظروف العملية داخل المنظمات، وقد سعت تلك المنظمات إلى تقييم رضا العاملين بهدف اتخاذ الإجراءات اللازمة والبرامج إلى تعزيز اداء العاملين وانتاجية المنطمة (Rosen, 2000)، ويمكن اعتبار هذا نقطة البداية الحقيقة للباحثين وأرباب العمل والنقابات تمكنوا من خلالها من تحديد القاسم المشترك بين جميع أطراف العمل في المنظمة والذي يحقق الصالح العام لكل من فيها.

وبعد الحرب العالمية الثانية، سادت أفكار لا إنسانية بيئات العمل في العديد من المنظمات، كما ارتفع مستوى العاملين التعليمي، وتعرضت الولايات المتحدة الأمريكية لمشكلات اقتصادية جمة، مما حدا بكثير من المديرين إلى البحث عن سبل لتعزيز إنتاجية المنظمات؛ فتوجه الباحثون وبشكل مكثف محاولةً لتكوين فهم واضح لمفهوم لجودة الحياة العملية التي تكللت بعقد مؤتمر "جودة الحياة العملية" في شهر أيلول من عام (١٩٧٢) في مدينة نيويورك الأمريكية، وقد خلص إلى الدعوة إلى تقدير جهود الباحثين والمنظمات التي عنيت بتأسيس قاعدة نظرية صلبة في مجال جودة الحياة العملية والسعي لتنميتها (Dargahi and Seragi, 2007). ووفقا لما ذكر في برووكس Brooks (2001) شهد شهر آب من عام (١٩٧٣) تأسيس المجلس العالمي لجودة الحياة العملية وذلك لتشجيع إجراء البحوث وتبادل المعلومات في هذا السياق سعياً إلى تحسينها.

ورغم الجهود الكبيرة المبذولة في ذلك الوقت إلا أنه لم يتم تحديد تعريف واضح لمفهوم جودة الحياة العملية، نظرا لتعدد الجهات المهتمة في هذا السياق واختلاف إدراكاتهم، فقد عبر عنها البعض من منظور بيئة العمل الآمنة، بينما نظر آخرون إليها من منظور إثارة دافعية العاملين بهدف زيادة إنتاجية المؤسسات وفاعليتها. وبشكل عام فإن جميع الجهود المبذولة في ذلك الوقت قد تمحورت حول الارتقاء بمستوى رضا العاملين الوظيفي داخل المنظمات كجزء أساس لتحقيق حياة عملية تمتاز بالجودة (Bolduc, 2001). وقد ظهرت اتجاهات مخالفة وردت في أعمال للاولير Lawler عام ١٩٧٥ الذي أشار إلى أن من غير المقبول سايكولوجياً تصور حياة عملية تمتاز بالجودة دون إشباع حاجة العاملين حتى تحقيق الذات، كما أن الإطار الفكري الذي يغذي الرضا الوظيفي يختلف تماماً عن ذلك الإطار الذي يغذي جودة الحياة العملية،فوجود درجة من عدم الرضا لدى العاملين تعد إحدى ضرورات حفزهم، وإثارة دافعيتهم لتحقيق الأهداف المرغوبة. كما أن أي تعريف لجودة الحياة العملية لابد أن يتضمن قياس مستوى الضغط النفسي والإجهاد والذي قد يتعرض له العاملين في سياق العمل، والذي عادة ما يتم تجاهله عند الاستناد إلى الفكر الذي يغذي الرضا الوظيفي (Bharathi et al., 2011). كما لا يمكن تحديد جودة الحياة العملية استناداً إلى شعور العاملين بالرضا أو عدم الرضا؛ فأكثر من (٥٠%) من ما يظهره قياس الرضا الوظيفي من تباين يمكن تفسيره نسبياً تبعاً للظروف العملية التي يعيشها العاملون. كما أن

تقييم الرضا الوظيفي لا يأخذ بالاعتبار طبيعة التغيير الذي يطرأ على الوظيفة ذاتها أو حتى على العاملين. لذا ونظراً للطبيعة الدينامية وغير المستقرة لمتغير الرضا الوظيفي لابد من الأخذ بالاعتبار ما يتوقعه العاملون من العمل مستقبلاً، فالرضا الوظيفي هو واحداً من مكونات جودة الحياة العملية لذا يعد مسبب لحدوثها وليس إحدى نتاجاتها (Himehoch, 2002).

وقد ذكر مارتل وديوبيويس Martel and Dupuis (2006) نظراً للخلاف بين مفهوم جودة الحياة العملية والرضا الوظيفي تم التعبير عن جودة الحياة العملية في عام (١٩٧٥) من خلال مفهوم "الفعالية في أدوار العمل" (Effectiveness in Work Roles) الذي عرف من وجهة نظر: أرباب العمل، والعاملين، والمجتمع؛ فمن وجهة نظر أرباب العمل ظهرت جودة الحياة العملية بما تحققه المنظمة من إنجازات من مثل زيادة الإنتاجية، وتقليل الكلفة، وجودة المنتج. أما من وجهة نظر العاملين فنظر إليها من خلال العوائد، والأمن، والرضا المستمد من العمل نفسه. وأخيراً،ومن وجهة نظر المجتمع فتتمثل بمقدرة المؤسسة على استثمار الحد الأعلى من إمكانات العاملين وإبداعاتهم إذ يعد عدم استثمار تلك الطاقات هدراً لموارد المجتمع البشرية فيها.

في عام (١٩٨٣)، وكما ورد في مارتال وديوبويس Martel and Dupuis (2006) تزايدت البحوث التي اهتمت بجودة الحياة العملية في اتجاهات ثلاثة: تبنى الاتجاه الأول جودة الحياة العملية كبرامج لتحسين العلاقات بين أرباب العمل والعاملين، وشهدت هذه المرحلة إجراء مجموعة من البحوث والدراسات بصورة غير رسمية خلصت إلى إطلاق توصيات حثت المنظمات على تبني إجراءات مناسبة لتحسين مكان العمل وظروفه، إذا رغبت في تحقيق حياة عملية تمتاز بالجودة، وفي هذه المرحلة أصبحت جودة الحياة العملية حركة أيديولوجية إدارية رائجة وحقلاً خصباً للدراسة والبحث.

كما تعددت الآراء حول كنه مفهوم جودة الحياة العملية وتم تصنيفها إلى ثلاثة محاور: الأول يشير أن جودة الحياة العملية هي عملية ذاتية التكوين وفقاً لرغبات العاملين وتطلعاتهم. وفي هذا المجال عدت جودة الحياة العملية كرديفٍ لما يحصل عليه الفرد من أمن وظيفي وفائدة من العمل، وتم التعامل معها كحالة ذهنية للتفكير بالناس والعمل والمنظمات، كما تختلف وفقاً لإدراك الفرد لدوره في العمل وتفاعل ذلك الإدراك مع الآخرين والتوقعات المرجوة منه، وهي تختلف تبعا لاختلاف العمر، والمهنة، والموقع الوظيفي.

أما المحور الثاني فقد نظر إلى جودة الحياة العملية كعلاقة تكاملية بين متغيرات منظمية وإنسانية واجتماعية تتفاعل فيما بينها تفاعلاً دينامي تكاملي تختلف في مفهومها وفقا لوجهة نظر العاملين، والمنظمة، والمجتمع. الأمر الذي أعطى مفهوم جودة الحياة العملية نظرة شمولية تكاملية، وعدة حركة اجتماعية تجاوزت أسوار المنظمات وحدودها، فبات العاملون أكثر علماً

وثقافة، وينظرون إلى العمل كوسيلة للنمو الذاتي أو المركز الاجتماعي، أكثر من كونه وسيلة للكسب المادي، ونظر لجودة الحياة العملية كجزء من جودة الحياة بشكل عام (Martel and Dupuis, 2006)،الأمر الذي قاد إلى ظهور محور ثالث.

وقد افترض المحور الثالث أن هناك علاقة لا يمكن تجاهلها بين جودة الحياة العملية وجودة الحياة بشكل عام، فقد أشار سيرجي وزملاؤه (Sirgy et al. (2008، أن تعزيز جودة الحياة العملية يؤثر إيجاباً في جودة الحياة بشكل عام، وذلك بتوفير الموارد المناسبة لتحقيق المأمول، وتقليل الصراع بين الحياة العملية والأسرية، وتمكين العاملين من تعرف أدوارهم، وتقليل مستوى الإجهاد لديهم، وزيادة شعورهم بقيمة الذات.ولعل تلك العلاقة المفترضة دعت الباحثين إلى السعي إلى تعرف الأثر الذي يحدثه العمل في المجالات المختلفة لحياة الأفراد.

إن القراءة المتأنية لمراحل تطور جودة الحياة العملية تقود إلى تقسيم تلك المراحل إلى خمس مراحل أساسية: المرحلة الأولى تم التعامل فيها مع جودة الحياة العملية كمتغير (Variable) وذلك في الفترة الزمنية بين عامي (١٩٦٨-١٩٧٠) وتم التركيز على التعاون بين أرباب العمل والعاملين لتحسين الخبرات العملية في المنظمات. المرحلة الثانية نظر إلى جودة الحياة العملية كنهج (Approach) وذلك في الفترة الزمنية (١٩٧٠-١٩٧٢) وباتت رديفاً لأساليب محددة ركزت على تحسين السياق عوضاً عن التركيز على نتاجات المنظمات وذلك في سبيل تحسين الأداء ونتاجات المنظمات في وقت واحد.وفي المرحلة الثالثة تم التعامل معها كطريقة (Method) في وذلك في الفترة الزمنية (١٩٧٢-١٩٧٥) فهي مجموعة من التقنيات والعمليات تستعمل لتحسين جودة العمل من مثل إغناء الوظيفة، ومجموعات العمل المستقلة، والنقابات العمالية، والعلاقة بين العاملين، والملامح الفيزيائية والاقتصادية والاجتماعية لبيئة العمل. في المرحلة الرابعة تم النظر إلى جودة الحياة العملية كنزعة إدارية واتجاه (Movement) وذلك في الفترة الزمنية (١٩٧٥-١٩٨٠) فأصبحت تعني أكثر من الأمن الوظيفي، وظروف العمل الجيدة، والأجور المجزية بل تعدتها إلى ما هو أهم ألا وهو تكافؤ فرص العمل والتنمية المهنية. وفي المرحلة الخامسة تم مساواة جودة الحياة العملية بكل شيء (Every Thing) يتعلق بالعاملين في المنظمة في الفترة الزمنية (١٩٧٩-١٩٨٩) وقد امتازت هذه الفترة بالنمو الاقتصادي وزيادة متطلبات العمل وظهور معايير عمل جديدة فرضت على العاملين ممارسات لم تعهدها المنظمات من قبل، كما ظهر التركيز على أهمية العاملين كمورد أساس لنجاح المنظمات. ويمكن القول أن هذا الاتجاه هو السائد حتى وقتنا هذا، ولعل النماذج التي بحثت جودة الحياة العملية من مثل أنموذج مارتيل ودوبويس (Martel and Dupuis, 2006)، وأنموذج سيرجي وإفراتي وسيجل ولي (Sirgy, Efraty, Siegel and Lee, 2001)، وأنموذج فان-لار وإدواردز وإيستون (Van-Laar , Edwards and

(Easton, 2007 ما هي إلا دليل على ذلك فجودة الحياة العملية هي جزء لا يتجزأ من جودة الحياة بشكل عام.

**تعريف جودة الحياة العملية**

تستند جودة الحياة العملية إلى فلسفة مفادها أن العاملين هم احد الموارد الأساسية للمنظمات بل أهمها، وهم أهل للثقة ومسؤولون وقادرون على تقديم المساهمة الفاعلة لتحقيق الأهداف، لذا لابد من معاملتهم باحترام وكرامة. وهو مفهوم متعدد الأبعاد يشمل أموراً تتعلق بطبيعة المهمة، والبيئة المادية، والبيئة الاجتماعية، والنظام الإداري، والعلاقة بين العمل والحياة الشخصية (Rose et al., 2006)، وذلك سعياً إلى إشباع حاجات العالمين وصلاح حالهم (Sirgy et al., 2001. وتعبر جودة الحياة العملية للعاملين عن تلك العلاقة الضمنية بين العاملين والسياق الذي يعملون من خلاله وأثر تلك العلاقة على العاملين والفاعلية التنظيمية (Bharathi et al., 2010. والمتتبع للأدب الذي تناول جودة الحياة العملية بالدراسة والبحث يلحظ تناولات متعددة لهذا المتغير، فقد تناوله الباحثون تارة من منطلق تفاعل العاملين مع معطيات العمل وما يحققونه من إنجازات، وعلاقة ذلك بما يكونه العاملين من الرضا الوظيفي ويتمتعون به من صحة جسمية ونفسية، وتارة أخرى من منطلق ما تنتهجه المنظمة من الطرقٍ وإجراءات لتحسين أداء العاملين فيها، كما تم تناوله من خلال تعرف خصائص الظروف العملية التي قد تؤثر في إنتاجية العاملين ومستوى الأداء لديهم.

وفي بداية الستينيات من القرن الماضي تم تعريف جودة الحياة العملية بأنها ردود أفعال العاملين وتفاعلاتهم مع خبرات عملية يعيشونها في منظماتهم. وفي السبعينيات تم تعريفها بأنها طرق وأساليب إدارية تنتهجها المنظمات سعياً إلى تجويد البيئة العملية بهدف تعزيز الإنتاجية وتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين فيها (Sirgy et al., 2008). كما تحدث بروكس (Brooks, 2001) عن تطور تعرف جودة الحياة العملية بأنها في بداية الثمانينيات عرفها كارلسون Carlson عام ١٩٨٠ بتبني المنظمة لإجراءات نظمية تضمن مستوى عالٍ من الرضا والفاعلية لكل فرد فيها، وتنعكس إيجاباً على العلاقة بين العاملين والمنظمة والمجتمع. كما أشار نادلر ولاولر (Nadler and Lawler) عام ١٩٨٣بأنها حالة ذهنية وطريقة تفكير بالعاملين والعمل والمنظمات تشتمل على تأثير العمل على العاملين وفاعلية المنظمة، ومشاركتهم في صناعة القرار وحل المشكلات. وفي ذات الوقت توصل سكروفان (Skrovan) عام ١٩٨٣إلى أن جودة الحياة العملية هي تمكين العاملين في مختلف المستويات المنظمية من المشاركة في تشكيل البيئة المنظمية التي يعملون من خلالها، وما ينبثق عنها من عمليات ونتاجات، سعياً إلى تحقيق فاعلية منظمية وحياة عملية تمتاز بالجودة. وفي بداية التسعينيات عرفها كيران وكنوستون (Kieran and Knuston) عام ١٩٩٠بأنها

عملية دينامية تعنى بطبيعة إدراك الفرد لدوره في العمل وتفاعلات ذلك الإدراك مع التوقعات المأمولة في أدواره الحياتية الأخرى. وفي نهاية التسعينيات قدمها كل من دانا وجريفن Danna and Griffin (1999) بأنها رضا العاملين عن المتغيرات العملية المختلفة من مثل الموارد، والأنشطة، وما يتحقق من نتاجات ناجمة عن مشاركة العاملين الفاعلة في صناعة القرار. ثم قدم سيرجي وزملاؤه Sirgy et. al.,(2001) تعريف لجودة الحياة العملية استناداً إلى نماذج إشباع الحاجات وعبروا عنها: بمستوى ما يشعر به العاملون من رضا عن درجة إشباع المنظمة لحاجاتهم الإنسانية المختلفة. وبالنظر إلى الطبيعة التكاملية والتي لا يمكن فصلها بين جودة الحياة العملية وجودة حياة الأفراد بشكل عام أشار مارتيل ودوبويس Martel and Dupuis (2006) إلى أن جودة الحياة العملية تمثل تلك الحالة التي يعيشها الفرد في خضم سعيه لتحقيق أهداف عملية محددة لجسر الهوة بين الحالة التي يعيشها والأهداف العملية التي يسعى إلى تحقيقها،وتؤثر إيجاباً في جودة حياته وأدائه المنظمي، وأدائه في المجتمع بشكل عام. وأخيراً، أورد فان-لار وزملاؤه Van-Laar et al. (2007) بأن جودة الحياة العملية تعبر عن تقيم العاملين لما يقومون به من أعمال وفق ما تحققه تلك الأعمال من رفاهية وخير في نطاقات حياتهم الواسعة.

ويمكن للقارئ لهذه التعريفات أن يدرك أنه على الرغم مما تم تقديمه من تعريفات مختارة لمفهوم جودة الحياة العملية على يد نخبة من باحثيها إلا أنه يصعب تقديم تعريف شامل لهذا المفهوم إذ سيبقى تعريفها متطوراً طالما وجد باحثون وممارسون ومنظرون يرتادون ميدانها ويتناولونه بمزيد من البحث والتمحيص.

**نظريات جودة الحياة العملية**

عن المتتبع للأدب الذي تناول جودة الحياة العملية في الدراسة والبحث، يلحظ الكثير من النظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم، ويتم تالياً عرضاً موجزاً لتلك النظريات.

**النظرية التكاملية (The Integration Model)**

تشير النظرية التكاملية إلى أن جودة الحياة العملية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية: العاملين، والمنظمة، والمجتمع. وتختلف مكوناتها باختلاف عناصرها (العاملين والمنظمة، والمجتمع) مما يكوّن نوعاً من الغموض يكتنف تلك المكونات ويجعل تحديدها أمراً صعباً. ويعتبر سيشور (Seashore) عام (١٩٧٥) رائد هذه النظرية،وهي نظرية شموليةتظهر الدور التكاملي الذي تلعبه تلك العناصر الثلاثة في تحقيق جودة الحياة العملية فتظهر كحركة اجتماعية تتجاوز تداعيات الإطار التنظيمي، ويصبح العمل وسيلة للنمو الشخصي وقيمة اجتماعية أكثر من كونه وسيلة للكسب والاستقلال المالي (Rosen, 2000)، وبناءً عليه تصبح جودة الحياة العملية جزءاً من

جودة الحياة الكلية بشكل عام. وقد عد كثير من الباحثين أن هذه النظرية من أفضل النظريات التي فسرت جودة الحياة العملية.

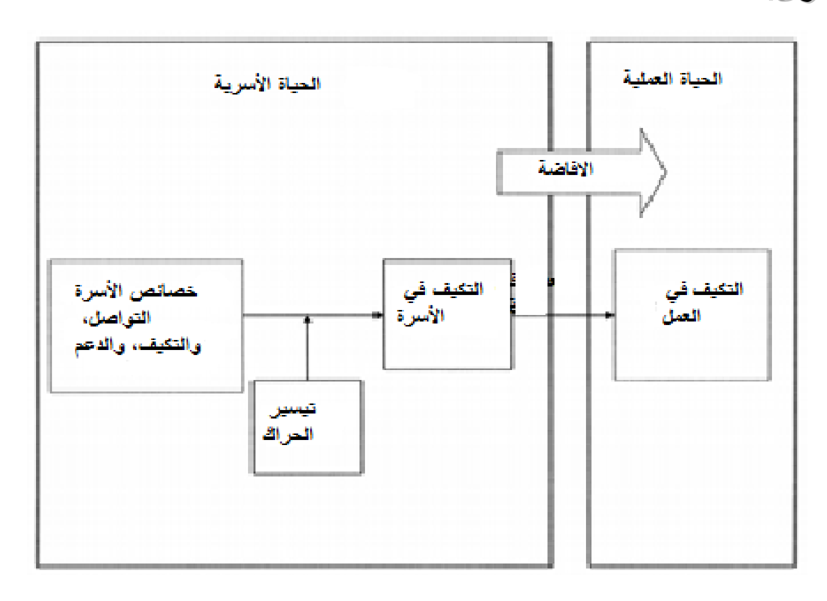
**ثانياً: نظرية الإفاضة (Spillover Theory)**

تفترض هذه النظرية أن رضا الفرد عن إحدى مجالات حياته قد يفيض ليتسبب في إحداث الرضا عن مجالات حياته الأخرى؛ فما يشعر به العاملين من رضا عن أعمالهم ووظائفهم قد يتسبب في إحداث الرضا عن حياتهم الأسرية والاجتماعية، وقد يرقى ذلك الرضا إلى الرضا عن الحياة بشكل عام. وقد أشار سيرجي وزملاؤه Sirgy et. al. (2001) أن تلك الإفاضة هي إفاضة ذات اتجاهين: أفقية، وعمودية. أما الإفاضة الأفقية فتمثل تأثير رضا الأفراد عن مجال معين في حياتهم في الرضا عن مجالات مجاورة لذلك المجال؛ فرضا العاملين عن أعمالهم يفيض أفقياً للتأثير في الرضا عن حياتهم الأسرية. أما الإفاضة العمودية - ولتكوين فهم واضح عنها - لابد من التعرف إلى فكرة الترتيب الهرمي لمجالات الحياة المختلفة كالعمل والأسرة والاستمتاع والحياة الاجتماعية، وما إلى ذلك. وتتخذ تلك المجالات ترتيباً هرمياً افتراضياً يشكله الإنسان في عقله، ويحتل أكثر المجالات أهميةً في حياة الفرد قمة ذلك الهرم الافتراضي، كما يحدد ما يمتلكه الفرد من شعور في هذا المجال جودة حياته بشكل عام، والذي أطلق علية الباحثون الرضا عن الحياة أو السعادة الإنسانية أو الرفاه والخير. كما يتحدد ترتيب مجالات الحياة أسفل المجال الأساسي وفقاً لأهمية تلك المجالات للفرد مرتبة بشكل تنازلي من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية.

كما أضاف لي وزملاؤه Lee et al (2007) أن الرضا أو عدم الرضا في كل مجال من مجالات الحياة يفيض ليؤثر في المجال الرئيس والذي يؤثر بالتالي في الرضا عن الحياة بشكل عام، من هنا فالرضا الذي يشعر به الفرد عن العمل الذي يقوم به يفيض عمودياً إلى أعلى لإحداث الأثر في الرضا عن حياته. هذه الإفاضة الصاعدة تختلف عن ما يحدث من إفاضة هابطة لمشاعر الرضا، ومن الأمثلة على ذلك انسياب ما يشعر به الفرد من رضا عن حياته كليةً إلى الرضا عن مجالات حياته الأخرى ومنها الرضا الوظيفي. وقد لاحظ سيرجي وزملاؤه Sirgy et al (2008) أن انسياب الرضا من مجال إلى آخر عادة ما يحدث إذا ما كان ذلك المجال ذو أهمية للفرد، وبشكل أكثر تحديداً فالعاملين الذين يعتقدون أن أعمالهم مهمة جداً في حياتهم هم الأكثر معاناة من الرضا أو عدم الرضا عن أعمالهم الذي بدوره يفيض إلى المجلات الأخرى في حياتهم أفقياً أو عمودياً.

ووفقا لسيرجي وزملائه Sirgy et al (2001) يرتبط مفهوم نظرية الإفاضة بمفهومي التجزئة (Segmentation) والتعويض (Compensation) ويعد التجزئة المفهوم النقيض لمفهوم الإفاضة؛ ففي هذه الحالة يختار الفرد طوعاً منع حدوث الإفاضة لعدم الرضا في مجال معين في

حياته إلى مجالات حياته الأخرى؛ فقد يشعر المعلم بعدم الرضا عن ما يقوم به من عمل، ويمنع إرادياً انسياب هذا الشعور إلى مجالات حياته الأخرى ويمنع ما ينجم عنها من آثار سلبية. أما مفهوم التعويض فيكمن في تمكن الفرد من إحداث التوازن بين مجالات حياته المختلفة ومن خلالها. فقد يشعر الفرد بعدم الرضا عن إحدى مجالات حياته فيختار تحدي ذلك الشعور والتغلب عليه بممارسة أنشطة يفضلها في مجالات حياته الأخرى، وهكذا يؤكد على مقدرته على الوصول إلى درجة الرضا المطلوب. لذا فشعور المعلم بالرضا في مجالٍ معين يعوض شعوره بعدم الرضا في مجالات أخرى.




الشكل ٨. الإفاضة بين مجالات الحياة الأسرية والحياة العملية

Resource: Caligiuri, M., Hyland, M. and Joshi, S. (1998). Testing a theoretical model for examining the relationship between family adjustment and expatriates' work adjustment. **Journal of Applied Psychology**, 83(4), 598-614.

### ثالثاً: نظرية النظم التكنواجتماعية (Socio-Technical System (STS) Theory)

برزت هذه النظرية كمنهج مهم لهيكلة المنظمات ودمج التكنولوجيا لإحداث التغيير للنظام التكنواجتماعية لتحقيق الإنتاجية القصوى وأعلى درجات الرضا لدى العاملين.ووفقاً لتريست Trist (1980) لتكوين فهم أفضل لطبيعة جودة الحياة العملية لابد من دراستها من منظور نظرية النظم التكنواجتماعية (Sociotechnical System, STS)، والتي تستند إلى فكرة أساسية تتمثل بدمج العاملين كليةً في العمل من خلال توفير مستوى من الرفاه والخير ينمي لديهم نوع من الرضا عن أعمالهم مما يرفع من مستوى أدائهم ويمكن المنظمة من تحقيق أهدافها.

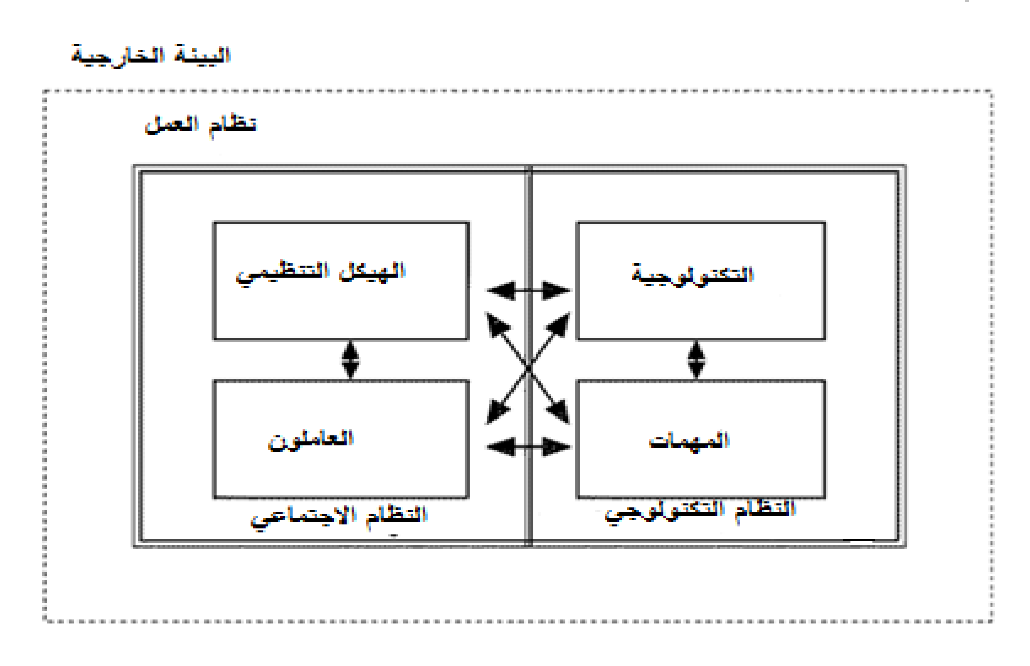
ولقد عرف تريست (1980) Trist نظرية النظم التكنواجتماعية بأنها تلك التفاعلات الشبكية المنعقدة بين القوى الإنسانية والاجتماعية والثقافية والتقنية في المنظمات، التي تهدف إلى بناء

نظام يمتلك المقدرة على التكيف مع التغير وتنمية الابداع لتحقيق الأهداف. وظهرت هذه النظرية كحركة فاعلة عام (١٩٧٢) عند تأسيس مجلس جودة الحياة العملية (Council of Quality of Working Life) الذي ضم مجموعة من الأكاديميين والمهتمين في العمل المنظمي على مستوى العالم. إضافة إلى مجموعة من الجامعات من مثل جامعة بنسلفانيا في أمريكا، وجامعة يورك في كندا، ومركز التعلم المستمر في أستراليا وغيرها. وجودة الحياة العملية من منظور هذه النظرية تتمحور حول هدفين اثنين: الأول أنسنة العمل وتجويد نوعية الخبرات التي يعيشها العاملين. أما الثاني فتحسين إنتاجية المنظمة (Villiers and Kotze, 2003).

والمنظمات الفاعلة تستجيب لحاجات العاملين فيها في الظروف العملية المختلفة لاستغلال طاقاتهم والعمل المستمر على تطويرها، وفي حال حدوث صراع بين حاجات المنظمة وحاجات العاملين فيها؛ فالتكامل بين كليهما هو الأوجب لتحقيق حياة عملية تمتاز بالجودة. تلك الفلسفة التي انبثقت عنها نظرية النظم التكنواجتماعية أحدثت نقلة نوعية في أسلوب تحسين جودة الحياة العملية في المنظمات؛ فانتقلت من تقييم بيئة العمل كما يدركها العاملين، إلى انتهاج استراتيجيات لتحسين أدائهم، ويمكن القول هنا، لفهم جودة الحياة العملية بصورة كلية لابد من تعرفها من وجهات النظر المختلفة للعاملين، والمنظمات، وحتى المجتمع بشكل عام. كما أضاف فاليرز وكوتزي Valliers and Kotze (2003) وفقا لنظرية النظم التكنواجتماعية، تتحول جودة الحياة العملية إلى عملية مستمرة تركز على استثمار موارد المنظمة جميعها والقوى البشرية بشكل خاص، وتطوير فهم لطرق تنفيذ الأعمال التي تهدف إلى فاعلية المنظمة ونجاحها. وقد تم استخدام مفاهيم جديدة في هذا المجال كالإدارة التشاركية والديمقراطية، وذلك لتفعيل قنوات التواصل داخل المنظمة في سبيل دمج العاملين في طبيعة الدور الذي يقومون فيه وإيجاد بيئة عمل مناسبة. لذا تم تعريف جودة الحياة العملية بأنها ما تتبعه المنظمة من طرق وأساليب لإطلاق طاقات العاملين المكنونة لتنميتها، بدمجهم في عملية صناعة القرارات المؤثرة في حياتهم العملية. من هنا يمكن القول أن جودة الحياة العملية هي تلك البيئة العملية القائمة على الاحترام الواعي والداعم والمشجع لمشاركة العاملين من خلال قنوات اتصال فاعلة في صناعة القرارات المؤثرة في العمل لتنمية شعورهم بقيمة الذات.

ووفقاً لمومفورد Mumford (2006) يعد تطبيق النظرية التكنواجتماعية من أساليب تحسين أداء المنظمات الموجهة نحو الأهداف، إذ تنقسم تلك الأساليب إلى ثلاثة أنواع: الأساليب الموجهة نحو المشكلات، والأساليب الموجهة نحو الحلول، والأساليب الموجهة نحو الأهداف. وترتكز الأساليب الموجهة نحو الأهداف بتعرف العمل والطرق اللازمة للتفوق في إنجازه، لذا تعد وسيلة ناجعة ليس لتحسين أداء المنظمات فحسب بل لتحسين جودة الحياة العملية فيها. وتعزى أسباب

نجاح تطبيق هذه النظرية في قيادة المنظمات إلى ثلاثة أسباب رئيسية: يمثل الاهتمام بالجوانب التقنية والإنسانية في المنظمة وتعرف سبل المحافظة على الانسجام المتكامل بينها في خضم عملية إنجاز الأعمال السبب الأول منها، وهنا فإن الفاعلية المنظمية يمكن قياسها من خلال تعرف أثر التكامل بين الأنظمة الفرعية التقنية والإنسانية كل وفق مجاله. أما السبب الثاني فيكمن في أنها تعد عملية موجهة نحو أهداف المنظمة، وذلك بالتركيز على النظرة العضوية للنظام والعلاقات الشبكية فيه. أما السبب الثالث فيتمثل بأنها عملية بنائية تعنى بجمع البيانات وتحليلها لتنفيذ العمليات وتحسين الأداء.




الشكل ٩. نظرية النظم التكنواجتماعية

Source: Taylor, J. (1986). **Integrating The Social And Technical Systems Of OrganizationsManaging Technological Innovation.** Retrieved April,15,2012, from http://www.redwindgroup.com/pdfs/integratingthesocial.pdf.

وقد أشار تايلور وزملاؤه Taylor et al (1986) إن تطبيق نظرية النظم التقنية الاجتماعية في المنظمات يعود عليها بفوائد جمة منها:

١- المساعدة على إجراء عملية مسح دقيق للنظام (Systems Scan) وذلك بتحديد فلسفة المنظمة ورسالتها، وتعرف مدخلات النظام ومخرجاته وحدود الأنظمة الجزئية، وتهيئة البيئة الفاعلة لتحقيق الأهداف.

٢- التحليل التقني (Technical Analysis) وذلك بالعناية باستخدام خرائط العمليات، وجداول التباين.

٣- التحليل الاجتماعي (الإنساني) وذلك بالاعتماد على العلاقات النظمية الشبكية، وتحديد الأدوار في شبكة العلاقات، والتقييم المستمر لجودة الحياة العملية داخل المنظمة.

كما أورد مودس ولينين Modise and Leenen (2008) تسعة مبادئ أساسية لتطبيق هذه النظرية في المنظمات أطلق عليها مبادئ كيرنز (Cherns Principles) نسبة لألبرت كيرنز Albert Cherns (1976) الذي كان من أوائل المنظرين في هذا المجال:

١- التوافق (Compatibility): يشير هذا المبدأ إلى ضرورة التوافق بين أهداف المنظمة والعمليات الدينامية فيها.

٢- المواصفات التخصصية الحرجة (Minimal Critical Specification): يشير هذا المبدأ إلى ضرورة منح الحرية للعاملين لاختيار الطريقة المثلى لتحقيق الأهداف المتفق عليها.

٣- المعيار التكنواجتماعي (The Socio-Technical Criterion): ويشير إلى أنه في حال ظهور تباين بين الأداء والمعايير الموضوعة، لابد من السيطرة عليه وفقاً لمقدرات العاملين ومن ثم التعرف على أسباب التباين لإيجاد الحلول المناسبة لها.

٤- المعيار متعدد الوظائف (The Multi-Function Criterion): يشير إلى ضرورة امتلاك العاملين لمجموعةٍ من المهارات تمكنهم من التعلم المستمر.

٥- موقع الحدود (Boundary Location): يشير إلى لابد مرونة الحدود الإدارية لتشجع تدفق المعلومات وتبادل الخبرات بين العاملين.

٦- تدفق المعلومات (Information Flow): يشير إلى توفر المعلومات عند الحاجة إليها وترسل مباشرة إلى المجموعة المستهدفة.

٧- دعم الانسجام (Support Congruence): يشير إلى ضرورة أن يكون النظام الاجتماعي داخل المنظمة داعماً للسلوكات المتوافق عليها، فإذا كان لابد للعاملين من التعاون فيما بينهم فلابد للإدارة أن تكون مثلاً يحتذى لذلك.

٨- القيمة الإنسانية (Human Value): ويشير هذا المبدأ إلى أن الهدف من أي تنظيم أن يقدم حياة عملية تمتاز بالجودة، وقد قدم كرونز ستة خصائص أساسية لتحقيق ذلك: أن يكون العمل هادفاً ذو معنى، ويقدم العمل فرصاً للتعلم، ويمنح العاملين المشاركة في صناعة القرار، وتوفر المساندة الإجتماعية ، والتوازن بين الحياة العملية والأسرية، ومنح الفرصة للنمو والتطور.

٩- عدم الاكتمال (Incompletion): لا يوجد نظام ذو تصميم كامل يتسم بالثبات ومناسب لجميع المهمات؛ فلابد للبنية النظامية أن تكون قابلة للتكيف والتعديل وفقاً لما تتعرض له بيئة العمل من تغييرات.

**رابعاً: نظريات الدافعية (Motivation Theories)**

تعد الدافعية من المواضيع المعقدة التي تناولها الكثير من العلماء ماسلو (١٩٥٤) وهيرزبيرغ (١٩٥٩)، وفروم (١٩٦٤) وغيرهم، وبحثوا في كيفية تفعيله في بيئات العمل، إلا أن

الباحثين في هذا المجال لم يتفقوا على تعريف دقيق ومحدد لمفهوم الدافعية نظراً لاختلافات الفلسفة المرجعية لكل منهم. وتعرف الدافعية على أنها الحالة النفسية الداخلية للفرد والتي تحرك قوة داخلية تحرك سلوكه نحو غاية منشودة يشعر بأنه بحاجة إليها، وتستثار هذه القوة بعوامل تنبع من الفرد ذاته كحاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته. أو من البيئة المحيطة كظروف العمل، والزملاء، والثقافة السائدة، والأدوات (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠). وقد حاولت الكثير من النظريات تفسير الدافعية ودورها في توجيه سلوك الأفراد لتحقيق الإنجازات المتميزة في حياتهم. وتقسم نظريات الدافعية إلى ثلاثة أقسام: نظريات المحتوى الدافعي والتي تستند إلى أن سلوك الفرد يوجه من خلال حاجات داخلية تثير سلوكه وتدفعه إلى إشباعها ومن الأمثلة على هذه النظريات نظرية ماسلو للحاجات، ونظرية العاملين لهرزبيرغ. أما القسم الثاني فهو نظريات العمليات والتي بحثت العمليات الذهنية والتفسيرات الوجدانية التي يستمدها الفرد من العمل وتولد الدافعية لديه وتوجه سلوكه ومن الأمثلة عليها نظرية العدالة، ونظرية التوقع. وتشكل نظريات التعزيز القسم الثالث والتي عنيت بكيفية إثارة دافعية الفرد من خلال البيئة المحيطة فيه، ومن الأمثلة عليها نظرية التدعيم الدافعي (الطويل، ٢٠٠١). وفيما يتعلق بجودة الحياة العملية فقد استندت أغلب النماذج التي تم تطويرها في هذا المجال إلى نظريات المحتوى الدافعي وبالذات نظرية ماسلوا للحاجات، ونظرية هيرزبيرغ، ونظرية ماكليلاند.

**نظرية ماسلو للحاجات**

رتب ماسلو الحاجات الإنسانية على شكل هرم تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وتتدرج تلك الحاجات ارتفاعا حتى تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات، ووفقاً لماسلو لا يمكن للفرد الانتقال إلى إشباع حاجة أعلى قبل إشباع الحاجة الأقل في الهرم. وقد أشار مسكل وأوجوا Miskel and Ogawa (1988) أن الحاجات التي ضمنها ماسلو في الأنموذج الذي قدمه تشتمل على الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الأمن، والحاجات الاجتماعية، وحاجات التقدير، وتنتهي قمة الهرم بحاجات تحقيق الذات. وفي عام (١٩٦١) قام بورترز (Porters) بإضافة مستوى سادس لمستويات هرم ماسلو الخمس وأطلق عليه الحاجة إلى الاستقلالية والتي توسطت المستويين الرابع والخامس مبرراً ذلك بحاجة الأفراد إلى الشعور بالحرية والمقدرة على الاختيار عند تنفيذهم للأعمال، وقد طور من خلال ذلك مقياس إشباع الحاجات (Needs Satisfaction Questionnaire). وباستخدام هذا الأنموذج توصل تراستي وسيرجوفاني (١٩٦٦) إلى أن أكثر الحاجات التي يفتقر إلها المعلمين في مدارسهم هي: التقدير، والاستقلالية، وتحقيق الذات. وقد قدم (العياصرة، ٢٠٠٦) توضيحاً لهذه الحاجات وذلك كما يأتي:

**الحاجات الفسيولوجية**

تعبر عن حاجات أساسية لبقاء حياة الإنسان وهي فطرية بطبيعتها تعتبر نقطة البداية في الوصول إلى إشباع حاجات أخرى وهي عامة لجميع البشر إلا أن درجة الإشباع المطلوبة لكل فرد تختلف وفق حاجاته؛ فإن العمل الذي يحقق هذه الحاجات إلى قدر معين سيكون موضوع قبول ورضا من العاملين.

**الحاجة إلى الأمن**

يعتمد تحقيق هذه الحاجة على مقدار الإشباع المتحقق من الحاجات الفسيولوجية، فيسعى الفرد إلى تحقيق الأمن والطمأنينة الشخصية، كما يسعى إلى تحقيق الأمن في العمل سواء من خلال الأجور المناسبة، أو الحماية من الأخطار أثناء العمل. إن شعور المعلم بعدم تحقيقه لهذه الحاجة سيؤدي به إلى الانشغال فكرياً ونفسياً الأمر الذي يؤثر سلباً على أدائه.

**الحاجات الاجتماعية**

الإنسان اجتماعي بطبعة، يرغب إن يكون محبوباً من قبل الآخرين بانتمائه لهم ومشاركتهم في مبادئهم وشعاراتهم، ويرى المعلم في عمله فرصة لتحقيق هذه الحاجة بتكوين علاقات ود وصداقة مع زملائه، وطلبته، وأولياء الأمور، ومجتمعه مما يحقق التوازن النفسي لديه يؤثر إيجاباً في أدائه، وسعيه إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

**حاجات التقدير**

شعور المعلم بالثقة وحصوله على التقدير والاحترام من الآخرين يشعره بمكانته وبأهميته وقيمة ما لديه من إمكانات ليساهم في تحقيق أهداف المدرسة، لذا عادة ما ينصح المديرون بالتركيز على حاجات التقدير كمحرك لدافعية المعلمين لتتحقق أهداف مدارسهم.

**الحاجة إلى تحقيق الذات**

وتعبر عن تحقيق طموحات المعلم العليا في إن يكون الإنسان الذي يريد إن يكون، وهي مرحلة يصل فيها المعلم إلى درجة مميزة عن غيره، ويصبح له كيانه المستقل وتعتبر الاستقلالية من أهم مكونات هذه الحاجة يبدأ المعلم بالتحرر من الاعتماد على الغير والبحث عن السبل لإطلاق طاقاته ومكنونات نفسه.

وقد تعرضت نظرية ماسلو للحاجات إلى مجموعة من الانتقادات لعل أبرزها ما أشار له مسكل واوجاوا Miskle and Ogawa (1988) في أنه لا توجد أدلة عملية تدعم تدرج الحاجات الذي افترضه هذا الأنموذج، كما افترض هذا الأنموذج أن جميع الأفراد يتساوون في حاجاتهم وهذا لا

يتوافق مع الطبيعةالإنسانية، أما الانتقاد الأخير فقد عدت هذه النظرية نظرية لإشباع الحاجات وليست لإثارة الدافعية.

**نظرية العاملين لهرزبيرغ**

ذكر مسكل واوجاوا Miskel and Ogawa (1988) أن هرتزبيرغ طور نظرية تدرج الحاجات التي قدمها ماسلو وقدم أنموذج افترض أن للأفراد حاجات قسمها في مجموعتين: حاجات المستوى الأدنى أطلق عليها عوامل الصحة وهي عوامل مرتبطة ببيئة العمل أكثر من ارتباطها بمضمون العمل نفسه، من مثل السياسات الإدارية، والإشراف، والعلاقة بالمشرفين، وظروف العمل، والأجور، والعلاقة مع الزملاء، والحياة الشخصية، والوضع الوظيفي. هناك عوامل أخرى أطلق عليها عوامل المستوى الأعلى أو الدوافع وتقود إلى شعور العاملين بالرضا الوظيفي وتتعلق بالعمل نفسه من مثل مضمون العمل ومحتواه، والإنجاز، والاعتراف بالعمل، والعمل بحد ذاته، والمسؤولية، والترقية والنمو. وهي عوامل مرتبطة ببعضها. وقد أشار هرزبيرغ أن عوامل الصحة ضرورية ولكنها لا تؤدي إلى تكوين الرضا الوظيفي لدى المعلمين ولكن يتسبب غيابها بشعور العاملين بعدم الرضا، لذا لابد للمدير من الاهتمام بتوفير العاملين معاً.

ورغم ما تعرضت له نظرية العاملين لانتقادات إلا أنها كانت من أهم النظريات التي سعت إلى تفسير الرضا الوظيفي للعاملين في المجالات المختلفة. أما أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية كما ذكرها جراهام ومسنير Graham and Messner (1998) تتعلق بطريقة إجراء الدراسات التي تم من خلالها تعرف العوامل التي تؤدي إلى الرضا أو عدم الرضا والتي بنيت النظرية على نتائجها، كما أن جمع البيانات اعتمد على أسلوب الملاحظة والذي قد يكون عرضة لتحيز الملاحظين، كما لم يقيس البحث الرضا الكلي للعاملين، وأخيراً لم يتم الأخذ بالاعتبار المتغيرات الظرفية المختلفة والتي قد تحدد العلاقة بين رضا العاملين وما يحققونه من إنتاج.

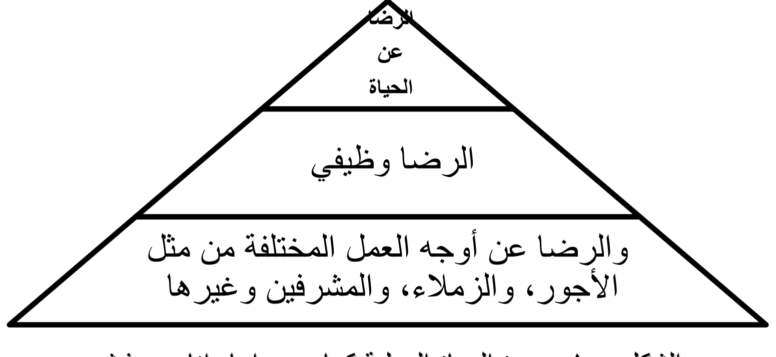
**نظرية التوقع لماكللاند**

أورد العياصرة (٢٠٠٦) أن ماكللاند أفترض لكل فرد مجموعة من الدوافع كجزء من شخصيته، وهذه الدوافع تمثل حقولاً من الحاجات التي يتم تعلمها لدى الفرد. ولقد حدد ماكللاند ثلاثة أنواع من الحاجات الإنسانية لفهم الدوافع وهي الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى السلطة، والحاجة إلى الانتماء. تعني الحاجة إلى الإنجاز الرغبة في الأداء العالي وإظهار المقدرة على العمل؛ فالمعلم الذي يسعى باستمرار إلى ممارسة مهام صعبة تتصف بالتحدي فيكون مهارة عالية على للإنجاز. ويتصف الأفراد الذين يتوقون للإنجاز برغبة عالية للقيام بعمل يتصف بالمخاطرة المعتدلة، والحصول على تغذية راجعة آنية، وذلك رغبة في معرفة مستوى أدائهم ومدى نجاحهم

في تحقيق الهدف المرغوب، والرضا والقناعة في حال تحقيق الإنجاز. أما الحاجة إلى القوة والسلطة وتعني الحاجة إلى قيادة الآخرين والتأثير فيهم، وهؤلاء المعلمون يفضلون أن يكونوا مسؤولين ومهيمنين على غيرهم ويتنافسون معهم. وتعد الحاجة إلى الانتماء آخر الحاجات وفق نظرية التوقع وتعبر عن رغبة المعلم في بناء علاقات الصداقة والتفاعل مع الآخرين التي يتم إشباعها من خلال تأسيس علاقات الصداقة والحب وسائر العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

**الفرق بين جودة الحياة العملية والرضا الوظيفي**

قد يخلط الكثيرون بين جودة الحياة العملية والرضا الوظيفي، وفي هذا السياق أشار سيرجي وزملاؤه Sirgy et al.(2001) بأن الفارق بينهما كبير. فالرضا الوظيفي ما هو إلا واحداً من النتاجات الكثيرة التي تنجم عن تمتع العاملين بحياة عملية ذات جودة عالية، فجودة الحياة العملية تتسع مظلة تأثيرها ليشمل رضا العاملين عن مجالات حياتهم المختلفة، فهي تؤثر في ما يكونونه من رضا عن حياتهم الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية بل الرضا عن حياتهم بشكل عام. وقد صور دانا وجرفث Danna and Griffin (1999) جودة الحياة العملية بمجموعة من المتغيرات ترتبط بعلاقة هرمية يشكل الرضا عن الحياة قمتها، والرضا عن أوجه العمل المختلفة من مثل الأجور، والزملاء، والمشرفين وغيرها قاعدتها، ويتوسط هذين المكونين ما يشكله الفرد من رضا وظيفي والشكل (١٠) يمثل ذلك. لذا يستقي العاملون الرضا عن أعمالهم بمقدار ما تتمكن تلك الأعمال من تلبية حاجاتهم. والمجال الأكثر تأثيراً هو ذلك المجال الذي يقع في قمة الهرم ويعبر عن الرضا عن الحياة بشكل عام، وهو الذي يحدد درجة ما يشعر به الفرد من سعادة ويتمتع به من رفاهية (Sirgy et al., 2001). لذا فإن شعور العاملين بالرضا وعدم الرضا يفيض إلى ذلك المجال الرئيس وبالتالي يؤثر في الرضا عن الحياة؛ فالرضا الوظيفي يمتد رأسيا صاعداً لتكوين رضا عن الحياة، وهذا الامتداد الصاعد يختلف عن ذلك الهابط كتأثير الرضا عن الحياة في الرضا عن بعض المجالات الجزئية منها كالرضا الوظيفي.



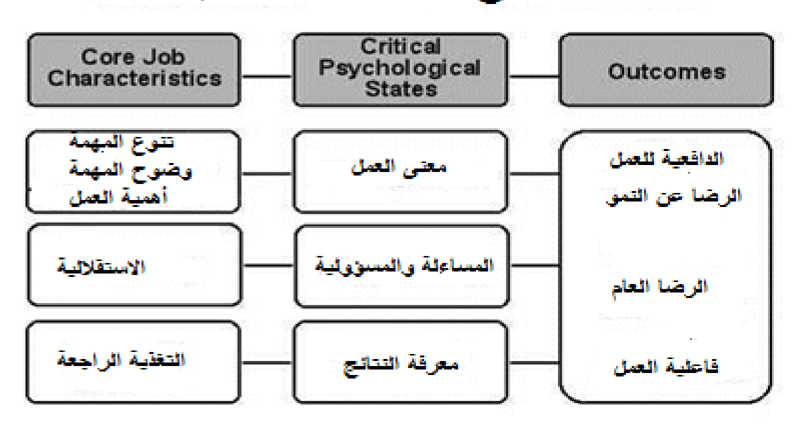

الشكل ١٠. جودة الحياة العملية كما صوراها دانا وجرفث

**نماذج جودة الحياة العملية**

تناولت العديد من البحوث جودة الحياة العملية بالدراسة والبحث، كما قدم العديد منها نماذج تصف ذلك المتغير شملت أبعاد عدة وسيتم تالياً وصف لبعض تلك النماذج وفقا للتسلسل الزمني لظهورها.

**أولاً: أنموذج هاكمان وأولدهام (1976) Hackman and Oldham**

قدم هاكمان وأولدهام هذا الأنموذج استناداً إلى نظرية خصائص الوظيفة (Job Characteristic Theory) التي تصف العلاقة بين خصائص الوظيفة واستجابة العاملين لتلك الخصائص بما يحقق النمو النفسي السليم لهم. ومن خلال تعرف تلك الخصائص يتم تشخيص الوظيفة وتحديد إذا كان من بالإمكان إعادة تصميمها وتعرف الطريقة المثلى لإحداث ذلك بهدف إثارة دافعية العاملين وزيادة إنتاجيتهم والتي تستخدم لاحقاً في تقييم أثر ذلك التغيير في العاملين أنفسهم (Scott et al., 2005). وتتكون الخصائص الأساسية من خمس خصائص تلعب دوراً في تحقيق النفع للعاملين والتي من الضرورة إشباعها لتحقيق حياة عملية فضلى، وتشتمل هذه الخصائص: التنوع الوظيفي، وإتقان أداء المهمة، والشعور بالأهمية والاستقلالية والتغذية الراجعة (Kaur, 2010). ونظراً لاختلاف الأفراد في طبيعة استجابتهم للوظيفة الواحدة لابد للمدير من الاهتمام بخصائص الوظيفة والبيئة التي تنفذ من خلالها. كما أشار هاكمان وأولدهام (1980) إلى أربعة نتاجات تجنيها المنظمات إذا ما تم إشباع الحاجات النفسية للعاملين من خلال مراعاة الخصائص الخمس وهي: الدافعية الذاتية للعمل، وتعبر عن رضا الفرد عن إتقانه للأعمال التي يقوم بها؛ مما يحفزه على متابعة الإنجاز بمستوى الأداء المتميز ذاته. والرضا عن النمو المهني ويعبر عن رضا الفرد عن ما تتاح له من فرص تعلم تعزز من مقدراته. والرضا الكلي ويعبر عن رضا العاملين عن عملهم عموما ومدى تفكيرهم بترك العمل. هذه النتاجات الثلاثة تكون في مجموعها ما يتعلق بالعاملين، أما النتاج الأخير هو فاعلية العمل وتشير إلى رضا العاملين عن إنجازات المنظمة من حيث النوع والكم (Hackman, 1980). فإذا ما حقق الفرد الرضا في جانب من جوانب السياق الذي يعمل من خلاله فإن ذلك يعزز اتجاهاته الإيجابية نحو العمل بشكل عام. ويميل الأفراد الذين يكونون رضا في مجال الأمن الوظيفي، والرواتب، والتواصل الاجتماعي، والقيادة إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو خصائص الوظيفة وسياقها.




الشكل ١١. أنموذج خصائص الوظيفة

Source: Gostautaite, B. and Buciuniene, I. (2010). Integrating Job Characteristics Model Into the Person environment Fit Framework. Economic and Management, 15, 505-511.

**ثانياً: أنموذج تايلور (Taylor (1979)**

وخلافاً لهاكمان والدهام كما ذكر بروكس (2002) Brooks قام تايلور بتحديد المكونات الأساسية لجودة الحياة العملية بالتركيز على العوامل الخارجة المتعلقة بالعمل كالأجور، وعدد ساعات العمل، وظروف العمل، وإدراك العاملين وفهمهم لطبيعة العمل نفسها. وقد اقترح تايلور ضمن الأنموذج الذي قدمه ثمانية عناصر لابد من توافرها وهي: السلطة الفردية، ومشاركة العاملين في الإدارة، والعدالة والمساواة، وتقدير إمكانات العاملين، والنمو المهني، والمستقبل العملي الهادف، والأهمية الاجتماعية للعمل، وأثر أنشطة العمل الإضافية. وقد أشار تايلور أن مفهوم جودة الحياة العملية قد يختلف من وجهة نظر المنظمة عنه من وجهة نظر العاملين فيها.

**ثالثاً: أنموذج ميرفس ولاولير (Mirvis andLawler (1984)**

أما أنموذج ميرفيس ولاولير المذكور في بروكس (2001) Brooks فقد افترض مطوروه أن جودة الحياة العملية ترتبط برضا العاملين عن الأجور، وساعات العمل، وظروف العمل. وقد قدم أنموذج يصف العناصر الأساسية لجودة الحياة العملية وهي: بيئة العمل الآمنة، والأجور العادلة، وفرص العمل المتساوية، وفرص النمو والتطور المهني.

**رابعاً: أنموذج سيرجي وإفراتي وسيجل ولي (Sirgy, Efraty, Siegel and Lee, 2001)**

طور الباحثون سيرجي وإفراتي وسيجل ولي (2001) Sirgy, Efraty, Siegel and Lee هذا الأنموذج استناداً إلى نظريتين أساسيتين:الأولى نظرية إشباع الحاجة (Need Satisfaction) أما الثانية فنظرية الإفاضة (Spillover Theory). وقد سعى الباحثون إلى تعرف ما تتمتع به بيئة العمل، ومتطلبات المهنة، والسلوك الإداري، والبرامج المساندة في المنظمة من مقدرة على إشباع

حاجات العاملين فيها. وقد تم الاستناد إلى نظرية إشباع الحاجة من خلال النماذج التي تم تطويرها في هذا السياق من مثل أنموذج ماسلو (١٩٥٤)، وماكليلاند (١٩٦١)، وهيرزبيرغ (١٩٦٦)، وألديرف (١٩٧٢) (Sirgy et al., 2001). وتكمن العلاقة بين فكرة إشباع الحاجات وجودة الحياة العملية أن الأفراد لديهم حاجات يسعون إلى إشباعها من خلال ما يقومون به من أعمال أو ما يشغلونه من مهن ووظائف (Kalshoven, 2011). وفي محاولة لتفسير العلاقة بين نظرية الإفاضة وجودة الحياة العملية أشار لي وزملاؤه Lee et al.(2007) أن رضا العاملين عن إحدى مجالات حياتهم يفيض لإحداث الأثر في الرضا عن مجالات حياتهم الأخرى، فقد يؤثر رضا المعلمين عن وظائفهم في إحداث الرضا عن حياتهم الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية وغيرها.

ووفقاً لسيرجي وزملائه Sirgy et al.(2001) فقد تكون الأنموذج من سبع حاجات رئيسية يتفرع عن كل منها مجموعة من الحاجات الفرعية. وقد صنف الباحثون تلك الحاجات السبع إلى مجموعتين أساسيتين: المجموعة الأولى تمثل الحاجات المستوى الأدنى وتشتمل على حاجات الصحة والأمن، والحاجات الاقتصادية والأسرية. أما المجموعة الثانية فهي حاجات المستوى الأعلى وتشتمل على الحاجات الاجتماعية، وحاجات التقدير، وحاجات تحقيق الذات، والحاجات المعرفية، والحاجات الجمالية. وفيما يلي وصفاً لكل مجموعة من المجموعات وما تضمنته من حاجات.

**المجموعة الأولى: حاجات المستوى الأدنى (Lower Order Needs)**

وتتكون هذه المجموعة من حاجتين اثنتين يتفرع عن كل منها أبعاد تصفها، وتتضمن الحاجات الآتية:

١- **حاجات الصحة والأمن (Healthy/Safety Needs)**: وتشتمل على حماية العاملين من اعتلال الصحة أو الإصابة في مكان العمل، والتأمين الصحي، واتخاذ تدابير الوقاية والرعاية الصحية في المؤسسة.

٢- **الحاجات الاقتصادية والأسرية (Financial/Family Needs):** وتشتمل على الرضا عن الأجور والعوائد المادية، والشعور بالأمن الوظيفي، وعدم إمكانية تعرض العامل للفصل التعسفي، وتوفر الوقت الكافي لإشباع الحاجات الأسرية.

**ثانياً: حاجات المستوى الأعلى (Higher Order Needs)**

وتتكون هذه المجموعة من خمس حاجات يتفرع عن كل منها أبعاد تصفها، وتتضمن الحاجات الآتية:

١-**الحاجات الاجتماعية (Social Needs)**: وتشتمل على توفر التفاعل الاجتماعي الإيجابي الداعم في المؤسسة، وتوفر وقت للاسترخاء والراحة والمتعة خارج العمل.

٢-**حاجات التقدير (Esteem Needs)**: وتشتمل على الاعتراف بإنجازات الفرد وتقديرها داخل المنظمة من مثل منح المكافآت، والاعتراف بإنجازات الفرد وتقديرها خارج نطاق المنظمة من قبل المجتمع المحلي أو النقابات.

٣-**حاجات تحقيق الذات (Actualization Needs)**: مساعدة الفرد على إدراك طاقاته الكامنة، ومنحه الفرصة للتطور المهني ليصبح خبيراً في مجال عمله.

٤-**الحاجات المعرفية (Knowledge Needs)**: تمكين الفرد من تعلم مهارات جديدة لتعزيز مقدرته على أداء المهمات الموكلة إليه.

٥-**الحاجات الجمالية (Aesthetics Needs)**: منح العاملين الفرصة للإبداع في العمل بتمكينهم من المشاركة في صناعة القرارات وحل المشكلات، للوصول إلى درجات عليا من تحقيق الذات وتنمية الحس الفني لدى العاملين.

وفقاً لأنموذج سيرجي وزملاؤه Sirgy et al.(2001) تعبر جودة الحياة العملية عن المجموع الرياضي لرضا العاملين في كل مجال من مجالاتها السبعة وقد عبر الباحثون عنها بالمعادلة الآتية:

QWL= NShs + NSef + NSs + NS t+ NSa + NSk + NScs

QWL = جودة الحياة العملية (Quality of Work Life)

NShs= الرضا عن حاجات الصحة والأمن (Satisfaction of Health and Safety Needs)

NSef = الرضا عن الحاجات المالية والأسرية (Satisfaction of Economic and Family Needs)

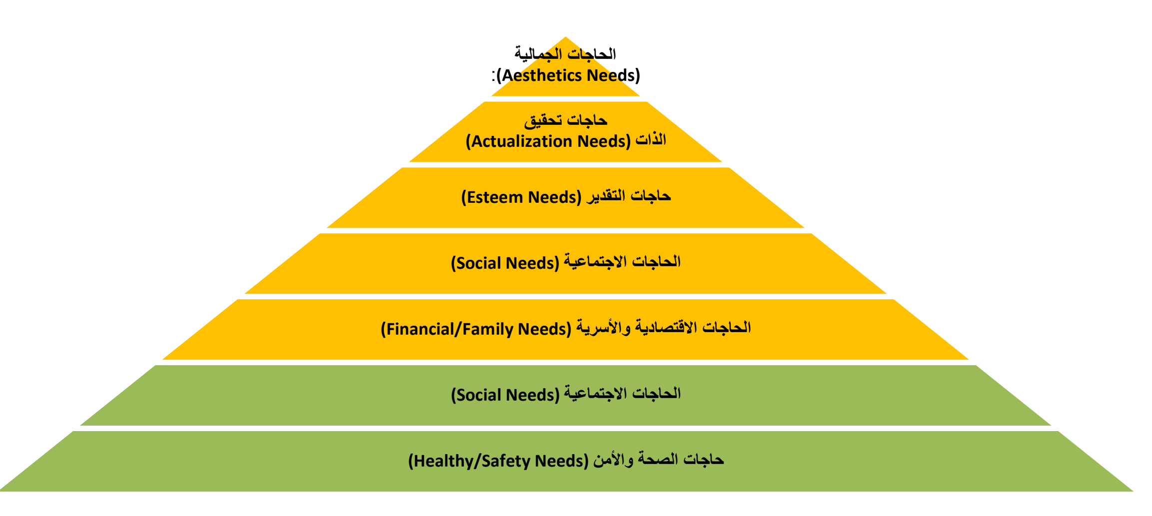
NSs = الرضا عن الحاجات الاجتماعية (Satisfaction of Social Needs)

NS t = الرضا عن حاجات التقدير (Satisfaction of Esteem Needs)

NSa = الرضا عن حاجات تحقيق الذات (Satisfaction of Actualization Needs)

NSk = الرضا عن الحاجات المعرفية (Satisfaction of Knowledge Needs)

NScs = الرضا عن الحاجات الجمالية (Satisfaction of Aesthetics Needs)




الشكل ١٢. أنموذج سرجي وزملائه لجودة الحياة العملية

Source: Sirgy et. al (2008). AWork-Life Identity Model of Well-Being: Towards a Research Agenda Linking Quality-of-Work-Life (QWL) Programs with Quality of Life (QOL). Applied Research Quality Life, 3,181–202.

**خامساً: أنموذج مارتيل ودوبويس (Martel and Dupuis, 2006)**

من خلال مراجعتهما لعشرين دراسة تناولت جودة الحياة العملية في قطاعات مختلفة توصل مارتيل ودوبويس Martel and Dupuis (2006) إلى أن رغم الجهود الكبيرة المبذولة في التوصل إلى تعريف مناسب لجودة الحياة العملية إلا أن الباحثين لم يتمكنوا من الإجماع على تعريف محدد. واتفاقاً مع ما أشار إليه تايليفير وزملاؤه Taillefer et al.(2003)، إن من غير المقبول الإجماع على تعريف واحد لبعض المتغيرات الإنسانية، بل لابد من التوصل إلى تعريف قابل للتكييف وفقا للأهداف الموضوعة. لذا، فإن تعرف مكونات جودة الحياة العملية ليس كافياً لتحديد ماهيتها؛ فلابد أن نسلم بأنها مفهوم غامض متعدد الأبعاد ومرتبط بالفلسفة الشخصية للأفراد والظروف التي يتعايشون معها.

وقد أشارت دراسات (Martel and Dupuis, 2006, Sirgy et al., 2008) أن هناك علاقة مباشرة بين جودة الحياة العملية وجودة حياة الأفراد بشكل عام، وبناءً على ذلك الافتراض قدم مارتيل ودوبويس (Martel and Dupuis) أنموذج حاولا من خلاله المزاوجة بين المفهومين. ويستند أنموذج مارتيل ودوبويس Martel and Dupuis (2006) إلى أنموذج جودة الحياة لدوبويس وزملاؤه الذي قدم قائمة جودة الحياة النظمية (Quality Of Life Systemic Inventory)، وقد استند الباحثون في بنائها إلى المبدأ النظمي في العلوم الطبيعية وعلم الضبط (Cybernetics)، ووفقاً لهذا الأنموذج فإن كل ما يصدر عن الإنسان من نشاطات وأعمال هي موجهة نحو غاية محددة أو تحقيق هدف، وتلك النهايات المحددة أو الأهداف تتفاعل مع ما يحيط بها، وتبقى الغاية النهائية تحقيق سعادة الإنسان. ويقترن السلوك الإنساني بالأهداف ويوجه من خلالها، وفي مثل هذا النظام

المنضبط يسعى الفرد إلى تبني سلوكات لتقليل الفجوة بين الوضع الذي هو عليه وما هو مأمول أو متوقع.وتختلف الأهداف في درجة أهميتها وأولوياتها وقيمتها مرتبه بطريقة هرمية.

وقد يفقد الفرد المقدرة على إحداث الضبط، وفي ذات الوقت يحاول جاهداً تحقيق ما يصبو إليه بشتى الأساليب، مما قد يتسبب في تنحيته عن الصواب في بعض الأحيان (Etienne et al., 2011). وقد فرَّق دوبويس وزملاؤه في هذا الأنموذج بين العوامل التي تؤثر في جودة حياة الفرد من مثل الحالة الصحية والنفسية والاقتصادية، وجودة الحياة ذاتها التي تعبر عن الفجوة بين واقع حال الفرد وذلك المستوى المأمول تحقيقه، وهي تلك الحالة التي يعيشها الفرد في خضم سعيه لتحقيق أهداف حياتية محددة هرمية الترتيب. ونظراً لما يتصف به هذا الأنموذج من طبيعة نظمية فقد تم مراعاة تغيرات إنسانية ثلاثة لدى العاملين: التغير ألفا (alpha) ويمثل التغيرات الفسيولوجية الشخصية التي تحدث للفرد، والتغير بيتا (beta) ويعبر عن التغير في الأهداف الموضوعة، والتغير جاما (gama) ويمثل التغيير في أهداف الفرد في ضوء التغير في أولويات حياته.واتساقا مع تعريف دوبويس وزملاؤه لجودة الحياة قدم مارتيل ودوبويس Martel and Dupuis (2006) تعريفا متكاملاً لجودة الحياة العملية، فقد أشار الباحثان أن جودة الحياة العملية تمثل تلك الحالة التي يعيشها الفرد في خضم سعيه لتحقيق أهداف عملية محددة لتقليل الفجوة بين الحالة التي يعيشها والأهداف العملية التي يسعى إلى تحقيقها وتؤثر إيجاباً في جودة حياته، والأداء المنظمي، والأداء في المجتمع بشكل عام.

تكون أنموذج مارتيل ودوبويس Martel and Dupuis (2006) من ثلاثة وثلاثين مجالاً تضمنت ما يأتي: الوقت اللازم لإنجاز المهمة، والمشاركة في صناعة القرار، والتوافق بين المهارة والعمل، والاستقلالية، وتنوع المهمات، والفاعلية في العمل، وتوافر المعدات والأدوات، والتسهيلات المتوفرة، والشعور بالانتماء، والحوافز المقدمة، والتنافسية، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع المشرف، والعلاقة مع المدير، وسياسات المؤسسة المتعلقة بالمغادرة لأسباب عائلية، وإنجاز العمل خلال الغياب، وتوزيع العمل خلال غياب الزملاء، وفرص النمو المهني، وفرص التنقل، وفرص التدريب، والتقييم والترقية، والدوام، ومرونة الدوام، ووضوح الدور، والتعليمات المتضاربة، ونظام الاتصال، والمردود المادي، والفائدة، والأمن الوظيفي، والنقابات، والخدمات العمالية. ومن خلال المجالات التي تضمنها هذا الأنموذج يمكن ملاحظة أنه أخذ بالاعتبار البعد الذاتي للعاملين، والتكامل بين العاملين والمنظمة والمجتمع، والعلاقة التي لا يمكن فصلها بين جودة الحياة العملية وجودة الحياة بشكل عام.

**سادساً: أنموذج فان-لار وإدواردز وإيستون (Van-Laar , Edwards and Easton, 2007)**

قدم فان-لار وإدواردز وإيستون Van-Laar , Edwards and Easton (2007) أنموذج لتعرف جودة الحياة العملية بناءً على ما توصل إليه الباحثان هسو وكيرنوهان Hsu and Kernohan (2006) من خلال دراسة نوعية قاموا من خلالها بمراجعة (٢٠) دراسة تناولت الموضوع بهدف تعرف الأبعاد التي تشكل جودة الحياة العملية، قد توصل الباحثان أن هناك سبعة أبعاد لجودة الحياة العملية تكررت بشكل ملحوظ مرتبة تنازلياً وفق تكراراها: الأمن، المردود المادي، الاستقلالية، العلاقات البينمنظمية، الالتزام التنظيمي للعاملين، خصائص العمل، وفرص التطور المهني. كما أشار الباحثان أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية تؤثر في جودة الحياة العملية: العوامل الشخصية، والعوامل البيئية، والعوامل الإدارية. وتشمل العوامل الشخصية المزاج الشخصي، والصراعات بين العاملين، وتعرضهم للمرض. أما العوامل البيئية فتشمل العائد المادي والفائدة، والسياسات السائدة، وحاجات المجتمع. أما العوامل الإدارية فلتحقيق حياة عملية تتسم بالجودة لابد من وجود إدارة تسعى لتوفير بيئة عمل نفسية ومادية تعاونية داعمة للروح المعنوية للعاملين.

كما استخدم هسو وكيرنوهان Hsu and Kernohan, (2006) أسلوب مجموعات التركيز بواقع (١٦) جلسة لمجموعة تكونت من (٦٢) عاملاً من العاملين في قطاع التمريض بهدف تعرف مؤشرات جودة الحياة العملية من وجهة نظرهم. وقد توصلت الدراسة أن جودة الحياة العملية لا تحدد بالعوامل المنظمية فحسب بل تتعداها لتشمل حياة العاملين خارج المؤسسة. وقد دلت النتائج أن هناك (٥٦) مؤشراً محدداً لجودة الحياة العملية قام الباحثان بتصنيفها في ستة مجالات رئيسية تضمنت: العلاقة الاقتصادية-الاجتماعية، والخصائص الديموغرافية للعاملين، والخصائص المنظمية، وخصائص العمل، والعلاقات الإنسانية بين الأفراد في مكان العمل، وتحقيق الذات.

وقد أشار فان لار وزملاؤه Van-Laar et al. (2007) لتعرف محددات جودة الحياة العملية، نحتاج إلى تعرف طبيعة التفاعل المعقد بين الحياة الشخصية والعملية وما تحتويه من عوامل مختلفة من مثل: سمات العاملين الشخصي، وحياتهم الأسرية، ومقدرتهم على إنجاز الأعمال، وما يتلقونه من دعم من المدير والزملاء. ووفقاً لما توصل إليه لوسكوكو وروشيل Loscocco and Roschelle (1991) لتكوين فهم واضح لجودة الحياة العملية لابد من تعرف ذلك الرابط بين العمل والحياة الشخصية للأفراد من مثل الرضا عن الحياة، والعلاقات الأسرية والاستقرار العاطفي فهي عوامل حاسمة في تشكيل جودة حياتهم العملية (Van-Laar et al., 2007). وقد تبنى الباحثان النهج الثاني وقدما أنموذج لتعرف جودة الحياة العملية اشتمل على ستة أبعاد رئيسية: الرضا الوظيفي والمهني (Job and Career Satisfaction)، والرفاهية

العامة (General Well-Being)، والإجهاد المتسبب عن العمل (Stress at Work)، والسيطرة (Control at Work)، والصراع بين العمل والحياة الأسرية (Home-Work Interface)، وظروف العمل (Working Conditions). وقد أشار الباحثان أن ما تم التوصل إليه من نماذج لتعرف جودة الحياة العملية للعاملين في قطاعات مختلفة قد استندت في اغلبها إلى نظرية الحاجات لماسلو (١٩٥٤)، وهرزبيرغ (١٩٦٩) وكلا النظرتين قد تعرضتا للنقد إذ أغفلتا حقيقة مفادها أن الحاجات الإنسانية قد تختلف من فرد إلى آخر من حيث الأولويات، وحتى حاجات الفرد الواحد تغير تبعاً للمواقف العملية المختلفة. كما أغفلت تلك النماذج العلاقة الدائمة بين العمل والحياة الشخصية مما عده الباحثون مبرراً لتقديم أنموذج جديد يعنى في هذا الجانب. وقد حقق الأنموذج درجات صدق وثبات عالية، وسعيا إلى التحقق من الخصائص السايكومترية للأنموذج في سياقات مختلفة قام إدوارز وزملائه Edwards et. al. (2009) بتطبيق الأنموذج على عينة من الأساتذة العاملين في قطاع التعليم العالي في أربعة جامعات بريطانية، وقد توصلت الدراسة أن الأنموذج قد حقق درجات عليا من الصدق والثبات في هذا القطاع. وقد تتضمن أبعاد أنموذج فان-لار وإدواردز وإيستون (Van-Laar , Edwards and Easton, 2007) من ستة أبعاد رئيسية وهي:

**الرضا الوظيفي (Job Satisfaction)**

ويعبر الرضا الوظيفي للمعلمين عن رضا المعلم عن عوامل تنظيمية مختلفة داخل المدرسة والتي تتضمن الرضا عن: العمل بحد ذاته، وعلاقاته مع زملائه وطلبته ومن يتعامل معهم، وأساليب القيادة والتوجيه والإشراف، وبيئة العمل، والسياسات السائدة (حراحشة، ٢٠٠٨)، ويعد العمل الذي قدمه هيرزبيرغ (١٩٥٩) من الأعمال الرائدة التي قدمت مفهوم الرضا الوظيفي في العلوم الاجتماعية. قسم هيرزبيرغ حاجات العاملين إلى مستويين: حاجات المستوى الأدنى وقد أطلق عليها عوامل الصحة (Hygiene Factors) وهي محفزات خارجية تنبع من البيئة المحيطة بالمعلم من مثل ظروف العمل في المدرسة، وسياسة الإدارة، والأجور، والإشراف، والعلاقات الاجتماعية. وحاجات المستوى الأعلى وقد أطلق عليها العوامل الدافعة (Motivation Factors) هي حاجات تنبع من الإنسان ذاته من مثل حاجة المعلم إلى تحقيق الإنجاز، والاعتراف بذلك الإنجاز والمسؤولية، والترقية وفرص النمو، والعمل نفسه (Skaalvik and Skaalvik, 2009). وقد أشار هيرزبيرغ (١٩٥٩) أن وجود حاجات المستوى الأدنى أو المحفزات الخارجية لا تقود إلى شعور المعلمين بالرضا الوظيفي بالشكل التام ولكن غيابها يقود المعلمين إلى الشعور بعدم الرضا عن وظائفهم. وتعد جودة الحياة العملية من العوامل المؤثرة بالرضا الوظيفي، فقد توصلت سعد وزملاؤها Saad et al. (2008) إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة العملية للأساتذة في الجامعات والرضا الوظيفي لديهم، وخلص كونمي وزملاؤه Koonmee et al.(2010) إلى أن

ارتفاع درجة جودة الحياة العملية يؤثر إيجاباً في الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والعمل بروح الجماعة. بينما أشار مالنجر Mallinger (1988) إلى أن تحسين جودة الحياة العملية في المؤسسات التعليمية لا يحسن فقط من الرضا الوظيفي للمعلمين بل يرفع من درجة تحصيل الطلبة ويحسن من أدائهم. وقد أشارت دراسات أن هناك عوامل أخرى تؤثر في الرضا الوظيفي للمعلمين من مثل العائد المادي والأجور(Dolton and Marcenaro-Gutierrez, 2010)  والسلوك القيادي للمدير (Wells and Peachey, 2011) وغيرها.

**الرفاهية العامة (General Well-Being)**

يعبر هذا البعد عن تلك المشاعر الإيجابية التي يكونها المعلم نتيجة للتناغم والانسجام بين مجموع عوامل بيئية محددة من جهة، واحتياجات المعلمين الشخصية وتوقعاتهم من جهة أخرى (Aelterman, et al., 2007). وقد أشارت فريدريكسون Fredrickson (2004) واستناداً إلى نظرية بناء العواطف الإيجابية وإطلاقها (The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions) أن المشاعر الإيجابية تعمل على زيادة المقدرات المعرفية المختلفة من مثل الإبداع، والانتباه، والذاكرة، وردود الأفعال، والتوقعات، والإمكانات، والدافعية والمرونة في مواجهة التغييرات الحاسمة. ويشير مصطلح الرفاهية أو الخير(well-being) في علم النفس إلى الصحة العقلية العامة ويقسم إلى نوعين: الرفاه الجسدي (Subjective Well-Being) وتشمل السعادة، والراحة، والحياة السلسة، أما النوع الثاني فالرفاهية النفسية (Psychological Well-Being) وتعبر عن قبول التحديات وبذل الجهود لتنمية الذات والنمو، كما تشمل على الأهداف الحياتية، وإدراك الطاقة الكامنة، والعلاقات البينشخصية. وقد أورد ألتيرمان وزملاؤه Aelterman et al., (2007) بعض العوامل التي تؤثر بالرفاهية للمعلمين وقد قسمها إلى ثلاثة أقسام: الأول: عوامل شخصية من مثل الحالة النفسية والإجهاد. والثاني: عوامل مهنية وبيئية من مثل الرضا الوظيفي، ومحتوى الوظيفة، وصراع الأدوار وغموضها، وضغوط العمل والاستقلالية، وظروف العمل المادية، ونمط الإدارة، والعلاقات البينشخصية. والثالث: عوامل اجتماعية من مثل مستوى التقدير، والمستوى الاجتماعي للمهنة، والمناخ التنظيمي السائد، ومستقبل المهنة، والأجور.

**إجهاد العمل (Stress at Work)**

تعد مهنة التدريس من المهن المسببة للإجهاد مما يجعل من الضرورة تعرف أسباب ذلك الإجهاد الذي يتعرض له المعلمون الممارسون للمهنة، وتعرف الاستراتيجيات التي لابد من تبنيها للتخفيف منه. ويشعر المعلمون بالإجهاد في حال فاقت متطلبات العمل مقدرتهم على إنجازها، لذا يعد الإجهاد من التحديات التي تواجه المعلمين لتحقيق التطور المهني المطلوب، وهنا يأتي دور

مدير المدرسة للتخفيف من ذلك الشعور بتقديم العون للمعلمين والتغذية الراجعة الإيجابية مما يعزز من شعور المعلمين بالثقة بأنفسهم وبمدير المدرسة، وقد أشار تشاو وزملائه .Chao, et al (2008) أن أكثر ما يسبب الإجهاد لدى المعلمين في المدرسة فقدان المعلمين للتواصل الفعال مع زملائهم ومع مدير المدرسة. كما أضاف الباحثان أن لمدير المدرسة الدور الفاعل في التخفيف مما يعانيه المعلمين من إجهاد وضغوط نفسية. ومما قد يسبب الإجهاد وفق ما ذكره سكالفك وسكالفك Skaalvik and Skaalvik (2009) زيادة أعباء العمل، ومشكلات الطلاب السلوكية، والعلاقة الغير صحية بين المعلمين وأولياء الأمور، أو بين المعلمين الزملاء، ونقص الدعم من الإدارة، وعدم شعور المعلون بالاستقلالية، وضيق الوقت.

**السيطرة (Control at Work)**

وتصف ما يتمتع به المعلمون من حرية تمكنهم من التعبير عن آرائهم والمشاركة في صناعة القرارات المنظمية. وقد أشاركوركماز Korkmaz (2007) أن شعور المعلمين بالاستقلالية يرتبط إيجابا بشعورهم بالرضا عن ما يقدمونه من أعمال، إذ يعد الشعور بالاستقلالية هو حاجة نفسية لابد من إشباعها والتي ترتبط بشعور المعلمين بالرضا، ويعد تمتعهم بالحرية المسؤولة لصناعة القرار واختيار الأساليب التدريسية الأنسب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإنجازاتهم.

**الصراع بين العمل- والأسرة (Home-Work Interface)**

ويعبر الصراع بين العمل والحياة الأسرية عن تلك العلاقة التبادلية المفترضة بين دور المعلم في العمل ودوره في أسرته وتعتمد درجة الصرع على مستوى التكامل الذي يحققه الفرد بين اندماجه في العمل وشعوره بالرضا عن دوره في حياته الأسرية لتحقيق الرفاهية والخير وصلاح الحال. وقد أشار إنستراند وزملاؤه Innstrand et al. (2008) أن طغيان أحد الدورين على الآخر يعد سبباً لرفع مستوى الإجهاد، مما يقلل من نوعية الحياة والفاعلية في أداء الأعمال. ووفقاً لما توصل له ألن وزملاؤه Allen et al. (2000) في حال تزايد الصراع بين العمل والأسرة؛ فإن ذلك يؤثر سلباً في جودة الحياة العملية نظراً لتسرب عدم الرضا عن أحد الدورين إلى الآخر.ويحدث الصراع بين العمل والحياة في حال كان الوقت المخصص لأداء الدور في أحدها والانخراط فيه يؤدي إلى صعوبة في الوفاء في متطلبات الدور الآخر، وعادة ما يشتد الصراع عندما يكون احد الدورين يعد محوريا لتحقيق ذاتية الفرد أو يتسبب بإحداث نتاجات سلبية في حال عدم الوفاء بمتطلباته (Greenhous et al., 2003). يشكل مواكبة الحياة بمختلف مجالاتها تحديا للكثير من العاملين، وقد يعزى ذلك إلى زيادة عدد الساعات التي يقضيها العاملون في العمل مقارنة بأوقات ماضية، إضافة إلى التغيير الذي طرأ على البنية الديموغرافية للأسرة والعمل مما دعا الكثير إلى المزاوجة بين أكثر من مهنة في الوقت ذاته، وقد أشار جرينهاوس وزملائه

Greenhous et al., (2003) إلى اقتران مفهوم العلاقة بين العمل والأسرة، بمفهوم التوازن الذي لا يعني التساوي، وإنما يقصد به الفصل بين المجالين في حياة الأفراد. ولعل كلمة توازن تحدث نوعاً من اللبس عند البحث في هذا المجال لما تسببه من صراع لدى الأفراد بالتقسيم المتساوي بين هذين الجانبين من جوانب حياتهم، لذا يفضل استبدالها بالسعي إلى التكامل بين الجانبين فالعلاقة ليست إما أو، ولا يفضل جميع العاملين إعطاء وزناً متساوياً للعمل والحياة الأسرية، لذا لابد من التعامل مع القضية من منظور التكامل وإدراك أن العمل هو قيمة إنسانية ولا يمكن فصله إطلاقاً عن الحياة. وقد أشار فيليرز وكوتزي Villiers and Kotze (2003) أن التوازن بين العمل والحياة يحسن جودة الحياة العملية نظرا لما يقدمه من توازن بين دور الفرد في العمل ودوره في الأسرة مما يعزز جودة الحياة العملية للفرد، ويمكنه من المشاركة في أدوار متعددة ويجنبه الخبرات السلبية في أي من المجالين، كما انه يعزز التوازن والرفاه الاجتماعي بطريقة مباشرة.

ولتحقيق الرضا عن هذه العلاقة الافتراضية بين العمل والحياة لابد من وجود نوع من التوازن بين مدخلات تلك العلاقة ومخرجاتها، وتتمثل المدخلات بإمكانات الفرد وجهوده التي يبذلها لتفعيل دوره في المجال المقصود، أما المخرجات فتمثل تلك النتاجات المأمول الوصول إليها. ويكون الفرد درجة من الرضا عن تلك العلاقة في حال تحقيقه توازناً إيجابي، أما التوازن السلبي فيدل على عدم الرضا عن أحدها (Kinnunen et al., 2006). وقد أشار جرينهاوس وزملاؤه Greenhous et al., (2003) أن التوازن بين العمل والحياة الأسرية يحدد درجة رضا الفرد عن دوره في الحياة والعمل وتشمل ثلاثة مكونات رئيسية: التوازن الزمني، والاندماج النفسي، والرضا عن الدور. وكل مكون من هذه المكونات يظهر توازناً إيجابياً أو سلبياً وفقاً لارتفاع مستوى الرضا أو انخفاضه. وهنا يمثل التوازن قيمة متغيرة ترتبط برغبات الفرد وميوله نحو العمل أو الأسرة، وعادة ما يرتبط عدم التوازن بين الطرفين بشعور الفرد بالإجهاد مما يقلل من مستوى رضاه عن حياته. ويعمل توازن العلاقة بين الحياة والعمل على تحسين جودة حياة الفرد بلعب دور العامل المخفف إذ يعد انخراط الفرد بأدوار حياتية متعددة تحميه من نتاجات الخبرات السلبية التي قد يواجهها في إحداها، ويزيد من درجة السعادة لديه.

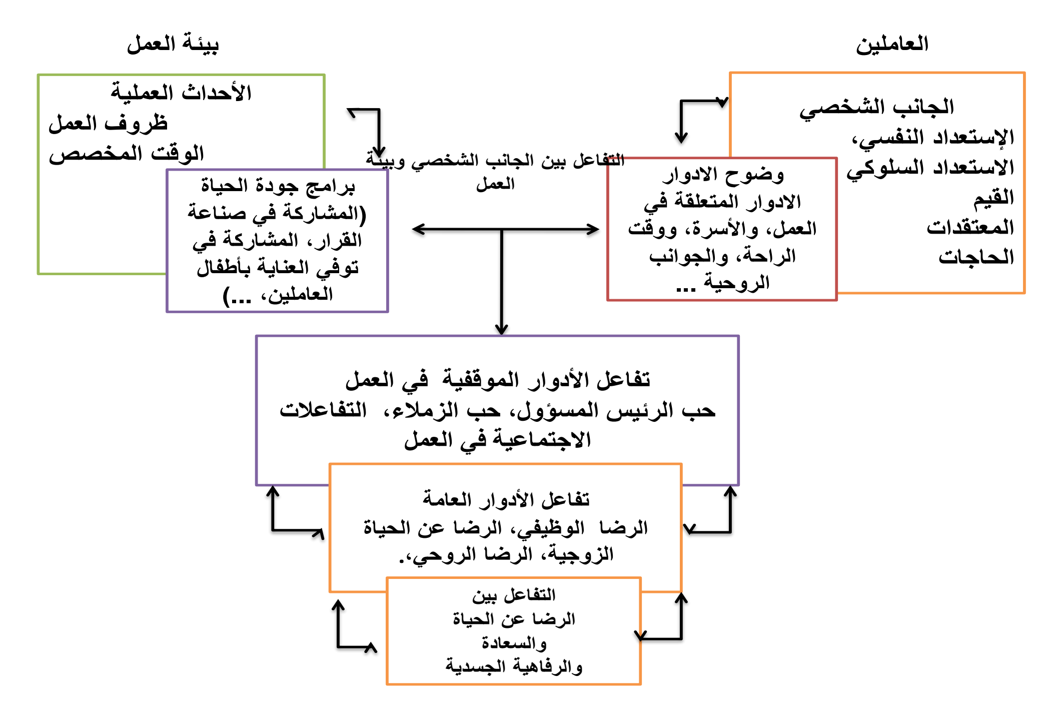
**ظروف العمل (Working Conditions)**

تشتمل الظروف العملية التي يعيشها المعلمون على المكونات المادية، والهيكل التنظيمي، والملامح الاجتماعية، والسياسية، والنفسية والتعلمية في البيئة المدرسية. وعادة ما يفضل المعلمون العمل في المدارس التي تتوافق ظروف العمل فيها مع الأنماط العملية للمعلمين؛ فقد يفضل المعلم المستقل بذاته والباحث عن التقدير العمل في مدرسة يؤمن مديرها بتمكين المعلمين

أكثر من مدرسة تعد المركزية أساس المرجعية فيها (Ladd, 2009). ومن وجهة نظر لاد Ladd (2009) تقسم ظروف العمل في المدرسة إلى خمسة أبعاد رئيسية: القيادة وتعنى بالنمط القيادي لمدير المدرسة، ومقدار ما يقدمه من دعم للمعلمين، وما يبذله من جهود لتيسير العملية التعليمية وتوفير ما يلزم لتحقيق أهدافها. أما البعد الثاني فالموارد والمصادر وتشتمل على توفر المواد التعليمية، والوسائل التكنولوجية، والقرطاسية، والحرية المهنية، والبيئة المدرسية الآمنة. ويشكل تمكين المعلمين البعد الثالث ويتضمن المرونة اختيار المادة التعليمية وأنظمة التقويم المدرسي، وخطط التنمية المهنية. ويشير البعد الرابع إلى التنمية المهنية وتشمل ما يقدم للمعلمين من تسهيلات تنظيمية ومادية تمكنهم من الارتقاء بمستوى مهنيتهم من مثل الالتحاق ببرامج الدراسات العليا وتبادل الخبرات مع زملائهم المعلمين. والمجال الخامس هو مجال الوقت والذي يشتمل على ما يتوفر لدى المعلم من وقت لإشباع حاجات طلبته، والتعاون الفاعل مع زملائه، والقيام بواجباته التحريرية، إضافة إلى حجم الصف. أما البعد الأخير فيتضمن تقييم المعلمين من حيث الفائدة المجنية من ذلك التقييم ومدى ملائمة الأساليب المتبعة في إجراءه.

**سابعاً: أنموذج التماثل بين الحياة والعمل (A Work-Life Identity Model)**

قدم سيرجي وريلي وويو وإفراتي Sirgy, Reilly, Wu and Efraty (2008) جودة الحياة العملية من خلال أنموذج التماثل بين الحياة والعمل، وقد أخذ الباحثون في الاعتبار التداخل بين دور العاملين في أعمالهم وحياتهم الشخصية. وقد أشار الباحثون أن جميع برامج جودة الحياة العملية هي برامج تهدف إلى تحسين جودة الحياة بشكل عام وذلك من خلال: توفير الموارد اللازمة للعاملين لإنجاز أعمالهم، وتقليل الصراع بين الحياة العملية والحياة الخاصة، وإزالة الغموض من الأعمال المطلوب انجازها، وتقليل متطلبات الأعمال، وتقليل التوتر النفسي الناتج عن العمل، زيادة القيمة المضافة للعمل الذي يقوم به العاملون. كما قدم الباحثون من خلال الأنموذج التمييز والربط بين مجموعة برامج جودة الحياة العملية من مثل: اللامركزية، والهيكل التنظيمي، العمل الفريقي، والتنظيمات المتوازي، والثقافة الأخلاقية،وغيرها،وطبيعة حياة العاملين خارج نطاق العمل من خلال تناول: العمل في البيت، ومرونة الوقت، وأسبوع العمل المكتظ، والعمل الجزئي، والوظائف المشتركة.




الشكل ١٣. أنموذج التماثل بين الحياة والعمل

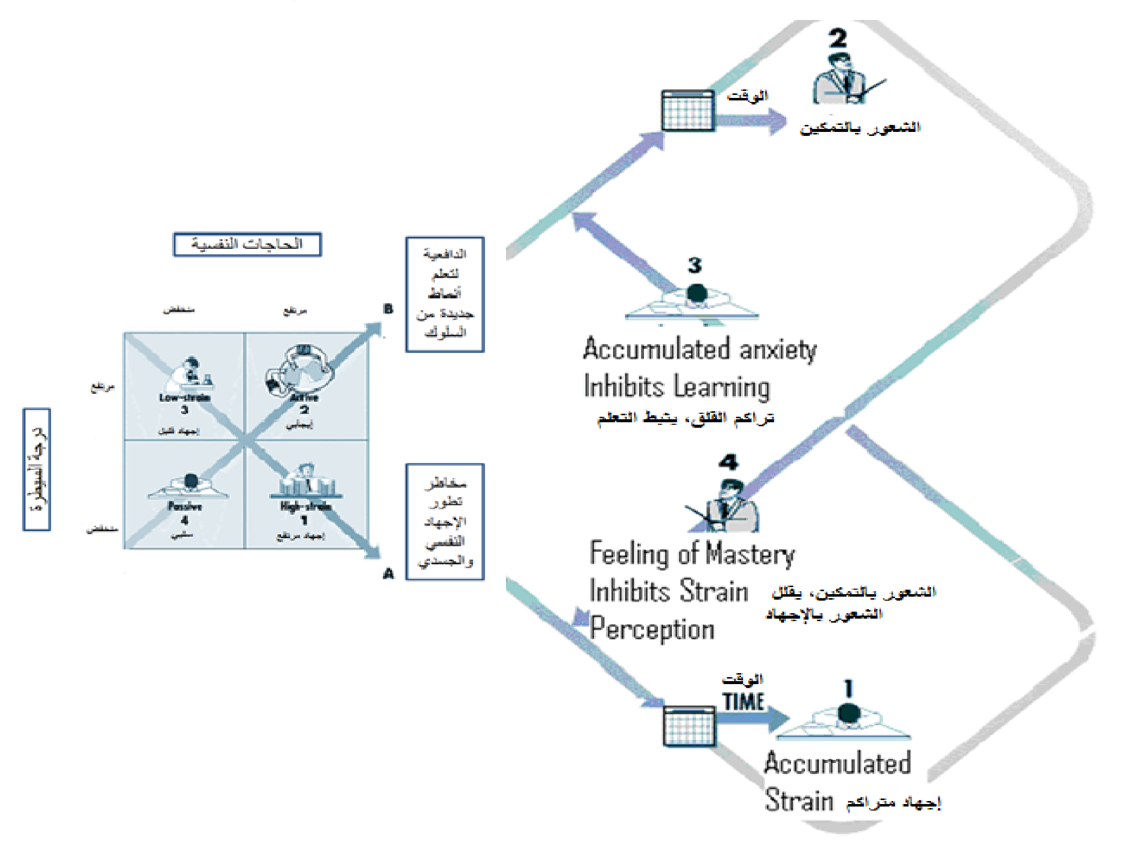
Source: Sirgy, M., Reilly, N., Wu, J. and Efraty, D. (2008). AWork-Life Identity Model of Well-Being: Towards a Research Agenda Linking Quality-of-Work-Life (QWL) Programs with Quality of Life (QOL). Applied Research Quality Life, 3,181–202.

**ثامناً: أنموذج فان دير دويف وميس (Van der Doef and Maes Model, 2002)**

طور ميس وفان دير دويف (Van Der and Doef Maes, 2002) أنموذج لجودة الحياة العملية للمعلمين استناداً إلى أنموذجين أساسيين: أنموذج متطلبات-السيطرة الوظيفية (Job Demand Control Model)، ومتطلبات السيطرة والدعم الوظيفي، التي طورها عالم الاجتماع روبرت كاراسك (Robert Karasek) عام ١٩٧٩ في جامعة ماسكوسيتس (Massachusetts) الأمريكية.

يشير أنموذج متطلبات- السيطرة الوظيفي (Job Demand Control Model) أن هناك عاملان حاسمان فيما يتعلق بصلاح حال العاملين في وظائفهم: متطلبات الوظيفة ودرجة السيطرة. يفسر جانب متطلبات الوظيفة الجانب النفسي من مثل أعباء العمل وصراع الأدوار، أما جانب السيطرة فيمثل مساحة الحرية التي يمتلكها المعلمين للتعامل مع هذه المتطلبات إضافة إلى تنوع ما يمتلكونه من مهارات، وسلطة لصناعة القرار في وظائفهم. وفقا لهذا الأنموذج (JCM) فإن مقدار ما يمتلكه المعلمون من سيطرة على وظائفهم يخفف من الآثار السلبية لمتطلبات ما يقومون به من أعمال على صحتهم ورفاهيتهم. كما يظهر في الشكل (١٤) فإن ارتفاع درجة سيطرة المعلمين على أعمالهم وانخفاض متطلبات العمل ينعكس إيجاباً على صحة المعلمين وصلاح حالهم ويقلل من درجة الإجهاد والتوتر، كما يظهر من الشكل أن ارتفاع درجة متطلبات العمل وارتفاع درجة

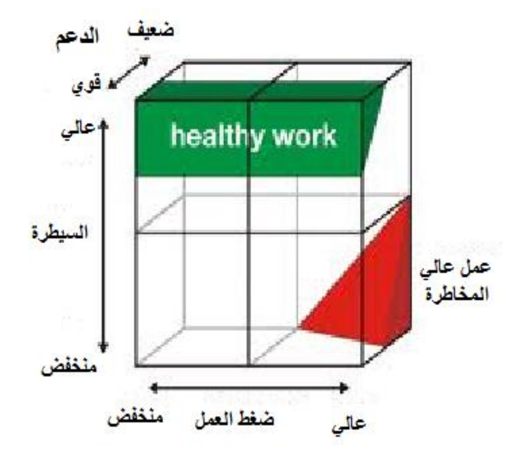
السيطرة له أثر إيجابي على حفز العاملين وتمكينهم من تطوير سلوكيات جديدة لإنجاز الأعمال، ولكن في غياب درجة السيطرة أو تدنيها فإن زيادة درجة ما تحتاجه الأعمال من متطلبات يرفع من درجة الإجهاد لدى المعلمين ويعرضهم إلى الإصابة بالأمراض. وفي حال انخفاض متطلبات العمل وانخفاض درجة السيطرة عليها يتولد لدى المعلمين سلوك سلبي غير منتج أو فعال.




الشكل ١٤. أنموذج الدعم والسيطرة الوظيفي

Source: (Levi, 1998). The welfare of the future - A Swedish case study. Review of Health Promotion and Education Online: Verona Initiative. URL: http://rhpeo.net/ijhp-articles/eproceedings/verona/3/index.htm

في عام (١٩٨٩) قام جونسون (Johnson) بتطوير أنموذج (JCM) وإضافة بعد ثالث ألا وهو المساندة الإجتماعية وأطلق عليه أنموذج السيطرة-والدعم الوظيفي (Job Control Support Model) والذي أشار إلى تآزر ما يمتلكه المعلمون من سلطة على أعمالهم وما يقدم لهم من دعم اجتماعي في التقليل من آثر متطلبات العمل على صحة المعلمين ورفاهيتهم. وكما يُظهر الشكل (١٥) يكون المعلمون في أفضل حالاتهم العملية في حال توفر درجات عليا من التمكين والمساندة الإجتماعية ؛ فتكون الإنتاجية عالية رغم ارتفاع متطلبات الأعمال، ولكن في المقابل يكون المعلمون في أسوء حالاتهم في حال ارتفاع متطلبات الأعمال وانخفاض درجة التمكين والمساندة الإجتماعية .




الشكل (١٥) أنموذج السيطرة والدعم الوظيفي

Source: Levi, A (1998). The welfare of the future - A Swedish case study. Review of Health Promotion and Education Online: Verona Initiative. URL: http://rhpeo.net/ijhp-articles/eproceedings/verona/3/index.htm.

وقد أشار ميس وفان دير ديوف (2002) Maes and Van Der Doef أن تطوير مقياس جودة الحياة العملية للمعلمين استند إلى مجموعة من المقاييس الأخرى وفقاً لما تتطلبه مهنة التعليم من مهمات، وما يتلقاه المعلمين من دعم اجتماعي في المدرسة، وما تتضمنه بيئة العمل في المدرسة من ظروف ومتغيرات، من مثل الرضا الوظيفي (كمؤشر على صلاح حال المعلمين المرتبط بالعمل)، والشعور بالقلق والاكتئاب (كمؤشر على الصحة النفسية للمعلمين)، والشكوى من الأوجاع الجسدية (كمؤشر على الصحة الجسدية)، والاحتراق النفسي. إضافة إلى الاعتماد على أنموذج متطلبات السيطرة والدعم الوظيفي (JDCS) الخاص بالمعلمين والذي تضمن: متطلبات العمل (الوقت، ووضوح الدور، والعنف الطلابي)، السيطرة في العمل (التنوع في المهمات، وسلطة القرار)، والمساندة الإجتماعية (الدعم من الإدارة، والمشرف التربوي، والزملاء)، تم تطبيق هذه الأدوات على عينة من (١١٣٣) معلماً، وقد خلصت الدراسة إلى تكوين مقياس جودة الحياة العملية للمعلمين في أربعة عشر بعداً: الضغط المرتبط في العمل والوقت (Work-Time Pressure)، ووضوح الدور (Role Ambiguity)، والعنف الطلابي (Student Aggression) ، والتدريب (Training)، وتنوع المهام (Task Variety)، والسلطة واتخاذ القرار (Decision Authority)، والمساندة الاجتماعية من المدير(Social Support Management) ، والمساندة الاجتماعية من المشرف (Social Support Supervisor)، والمساندة الاجتماعية من الزملاء (Social Support Colleagues)، وبيئة العمل المادية (Physical work environment)، والاجهاد الجسمي (Physical Exertion)، والأمن الوظيفي (Job security)، والتنمية المستقبلية (future prospective)، والمعنى من العمل (Work Meaningfulness).

وفيما يلي شرح لبعض المتغيرات ذات العلاقة بجودة الحياة العملية للمعلمين:

**المشاركة في صناعة القرارات المدرسية (Participating in Decision Making)**

تتجه النظريات الإدارية الحديثة إلى مشاركة كل من يتأثر في القرار في عملية صناعته؛ فكلما تعددت الآراء كان القرار أقرب إلى الصواب، وكان الجميع أقدر على تكوين فهماً واضحاً للهدف وأكثر تأيداً وحماسةً لتنفيذه. وفي ظل الاهتمام المتزايد بإصلاح التعليم الذي دعى إلى إحداث التغيير في العمليات التعليمية التعلمية وأساليب التدريس، الذي لا يتأتى إلا بتغيير أساليب قيادة المدارس والابتعاد عن المركزية في صناعة القرارات المدرسية واتخاذها وإشراك أطراف العملية التعلمية التعلمية فيها (العجمي، ٢٠٠٨). كما أن المعلمين بحاجة إلى أن يشعروا أنهم قادرين على تقديم الكثير لمدارسهم وأن لا يكونوا معزولين داخل صفوفهم، بل أن يسهموا بفاعلية في تنظيم بيئة العمل في مدارسهم.

وتعود مشاركة مدير المدرسة المعلمين في صناعة القرارات المدرسية بمجموعة من الفوائد لخصها حرزالله (٢٠٠٧) بما يأتي: تعطي المعلمين الشعور بالأهمية وتقبل التغيير، وتيسر عملية التوجيه داخل المدرسة وتقلل من معدل المقاومة، وتزيد من فعّالية المعلم التدريسية، وترفع من مستوى المسائلة وتحمل المعلمين للمسؤولية، وتنمي المهارات القيادية لدى المعلمين، وتعزز من الثقة المتبادلة بين المعلمين ومدير المدرسة والتي يصاحبها تنامي العلاقات الإنسانية بين الطرفين، وتعزز التواصل بين أفراد المجتمع المدرسي وترفع من مستوى الالتزام المنظمي لديهم. وأضاف كارليون مفيشر Carlyon and Fisher (2012) أن تمكين المعلمين من المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية يعمل على تطوير مهارات المعلمين وتحويلهم إلى معلمين خبراء، كما يكون لديهم توجهات إيجابية نحو المدرسة مما يقلل من معدل دوران العمل.

**المساندة الاجتماعية (Social support)**

ترتبط المساندة الاجتماعية بنظرية المساندة التنظيمية (Organizational Support Theory) التي تستند فلسفتها إلى أن العاملين يفسرون طريقة تعامل الجهات المسؤولة عنهم داخل المنظمة على أنها مؤشرات لطبيعة العلاقة التبادلية. وتستند نظرية المساندة التنظيمية إلى أفكار نظرية التبادل الاجتماعي لبلو (Blau) التي تشير إلى أن العلاقات التبادلية بين طرفين تذهب إلى ما وراء التبادل الاقتصادي وتتعداه إلى التبادل الاجتماعي، أي تغيير نظرة (الجهد مقابل الأجر)، إلى (الجهد مقابل المساندة)؛ فيقدم العاملون مخرجات عمل ايجابية مقابل الموارد القيمة التي يحصلون عليها من رؤسائهم وزملائهم ومشرفيهم، ويبنون اعتقادات لديهم بخصوص مقدار تقييم واهتمام من حولهم بحسن حالهم ويتشكل في أذهانهم صورة معينة للمساندة التي يحصلون عليها في منظماتهم (العطوي والشيباني، ٢٠٠٤). واليوم باتت طبيعة العمل داخل المنظمة مرهونة

بنوع العلاقات التبادلية بين ما يقدمه العاملون من جهد وولاء، وما تقدمه المنظمة من رعاية اجتماعية وعاطفية، وهذه العلاقة هي اختيارية في طبيعتها وليست مفروضة بحكم قوانين وتشريعات (Aselage and Eisenberger, 2003).

وقد قسّم تيندل (2012) Tindel المساندة الاجتماعية إلى أربعة أنواع: أولاً: المساندة العاطفية(Emotional Support) وتشمل العناية والمحبة والثقة ويعد هذا النوع من المساندة هو الأهم على مستوى الأفراد. وتشكل المساندة الأداتية (Instrumental Support) النوع الثاني من المساندة الاجتماعية وتتمثل في الاستعداد لتقديم المساعدة للآخرين في إنجاز الأعمال، والرعاية وغيرها. والنوع الثالث المساندة المعلوماتية (Informational Support) والتي تعبر عن تقديم المعلومات الكافية التي تمكن الأفراد من التعامل مع المواقف المختلفة. والنوع الرابع والأخير المساندة التقييمية (Appraisal Support) وتعبر عن تقديم التغذية الراجعة للأفراد التي تمكنهم من تقييم أنفسهم اجتماعياً. وعند محاكاة هذه الأنواع من المساندة الاجتماعية على المجتمع المدرسي فقد تظهر المساندة الاجتماعية العاطفية من مدير المدرسة والزملاء والمشرفين على شكل التعامل بأخلاقية تجعل المعلمين يشعرون بأنهم موضع احترام، ومحل ثقة، ويستحقون الاهتمام، والمحافظة على التواصل المنفتح، وإظهار التقدير والعناية لما يقدمه المعلمون من أعمال وأفكار. أما المساندة الاجتماعية الأداتية فقد تظهر من خلال تقديم مدير المدرسة والمعلمين الزملاء والمشرفين المساعدة لبعضهم في انجاز الأعمال المتعلقة بالمهمات التعليمية كتوفير الأدوات اللازمة، أو المكان المناسب أو الموارد، والتأكد من توفر الوقت الكافي لإنجازها، وتقديم التسهيلات الإدارية الممكنة. وتظهر المساندة المعلوماتية من خلال تبادل مدير المدرسة والزملاء والمشرفين المعلومات التي تمكن المعلمين من تحسين ممارساتهم التعليمية داخل الغرفة الصفية في مجالات العمل المختلفة كالإدارة الصفية، وأساليب التدريس، وغيرها. وقد يظهر هذا النوع من المساندة من خلال توفير المدير الفرص للمعلمين للانضمام لبرامج التنمية المهنية أو حتى تنظيم الورشات التدريبية على مستوى المدرسة. أما المساندة الاجتماعية التقيمية فتظهر في السياق المدرسي من خلال تبادل المعلمين التغذية الراجعة البناءة التي تمكن المعلم من التأمل فيما يقدمه من أعمال وتجعله قادرا على تقييم ذاته، إضافة إلى قيام مدير المدرسة بتحديد الأدوار والمسؤوليات بصورة واضحة وشفافة، وتحديد معايير التقييم، وتقديم التقييم البنائي المستمر للمعلمين واعتباره وسيلة لتجويد الأداء.

**التنمية المهنية للمعلمين (Teachers Professional development)**

في الآونة الأخيرة، تغيّرت أدوار المعلّم ومهامه، فما عاد المعلّم مجرّد ملقّناً لمعارف وناقل للخبرات، بل أصبح موجّهاً وميسّراً ومحفزاً للتعلّم التفكير الناقد والإبداع. فمعلم القرن

الحادي والعشرين هو معلم فعّال يتأمل في التعليم بشكل شخصي و تشاركي مع زملائه، ويحافظ على تأهيل تربوي معاصر. ويوثق عمله ويحتفظ بسجلات دقيقة. يشارك في الندوات وورشات العمل والدروات التدريبية (خطاب، ٢٠٠٧).وفي هذا السياق تبرز أهمّية التنمية المهنية للمعلّمين التي تشكّل نقطة ارتكاز محورية في أيّ مشروع لإصلاح وتطوير التعليم؛ فالمعلم هو العنصر الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية، والتي لا يُتصّور نجاحها إلا بوجود المعلم المؤهل تربوياً ومهنياً. ووفقاً لدندش وعبد الحفيظ (٢٠٠٢) أن إصلاح المجتمع هو رهن بإصلاح المعلمين الذين يأمنهم على تربية أبنائه، لكنهم لا يستطيعون القيام بمهامهم على أكمل وجه ما لم يتلقوا التدريب والتنمية المهنية الكافية؛ فقد أجمع المربون أن معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدارس إلى معلمين يمتلكون المهارات التربوية الكافية.

والتربية الفاعلة التي ينشدها المجتمع تعتمد ولا شكّ على كفاءة المعلّمين ومدى فهمهم لمهمّتهم والتزامهم بقواعد المهنة وأخلاقياتها، وجدّيتهم في العمل وحماسهم ورغبتهم فيه.فالمعلم الناجح ينبغي أن يكون نامياً في مهنته بالإضافة إلى نموه في مادته العلمية وعمقه فيها، والمعلم الناجح يمتلك أساليب التعليم اللازمة لعمله، ويتقن فن التعامل مع الطلبة، وقادر على عرض الأفكار بسهولة ووضوح واستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية بفاعلية (العامري، ٢٠٠٩)، وتعد عملية إعداد معلمين، منتجين للمعرفة ومستخدمين لها بشكل فعال، وممتلكين لمهارات التعلم والتعليم الإبداعية، من أهم مرتكزات عصر الاقتصاد المعرفي، مما يتطلب انفتاحهم على مصادر المعرفة جميعها من خلال وسائل التعلم الإلكتروني ووسائط العرض المتعددة. وقد بلورت وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٣ فكرة التنمية المهنية المستدامة من خلال مشروع الكفاءة المؤسسية باعتبارها عملية مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه لتحسين مستوى العمل استجابة لمتغيرات وحاجات المجتمع. كما أُنشأت إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي المعنية بتدريب المعلّمين أثناء الخدمة وابتعاثهم للدراسة في داخل المملكة وخارجها. كما أولت إدارات التعليم في المناطق المختلفة التدريب التربوي أهمية بالغة باعتباره وسيلة وأداة لتطوير أداء المعلّمين ورفع كفايتهم الإنتاجية، وذلك بالانتقال من تقديم التنمية المهنية خارج المدرسة، إلى تلك المرتكزة على المدرسة وحاجاتها، إذ تلقى احتياجات المعلّمين المعرفية والمهارية والوجدانية اهتماماً أكبر في إطار مفهوم المهنة بكل ما يحمله هذا المصطلح من معنى.

ويمكن القول أن التنمية المهنية الفاعلة للمعلم في إطار أدواره الجديدة ينبغي أن تنطلق من أبعاد أشار عبد العزيز وعبد العظيم (٢٠٠٧) إلى أهمها والتي تتمثل بما يأتي:

١. إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها.

٢. أن تصبح التنمية المهنية المستديمة للمعلمين بعداً أساسياً من أبعاد تطوير التعليم.

٣. إن نجاح المعلم بقيامه بأدواره الجديدة تتطلب منه امتلاك جملة من الكفايات والقدرات التي يمتلكها اليوم مما يعني ضرورة التحديث المستمر لبرامج التنمية المهنية.

٤. لابد من وجود معايير واضحة ومستويات محددة للممارسة المهنية لما له من أهمية في تحقيق التقويم الموضوعي وتحفيز المعلم على التفكر في ممارساته ونقدها ذاتياً.

٥.إن التنمية المهنية المستمرة والفاعلة تنجح اكثر إذا كانت جزءاً من نظام أكبر لاختيار وإعداد وترخيص ومنح شهادات الرقي المهني للمعلمين.

كما أشار الباحثان إلى مجموعة من أساليب التنمية المهنية للمعلمين ومنها:

١. أسلوب التعاون والتفاعل مع الزملاء والإدارة المدرسية: وتتم من خلال الزيارت المتبادلة بالتعاون مع إدارة المدرسة لتنمية العلاقات الإيجابية بين المعلمين.

٢. أسلوب التعلم الذاتي: وله أهمية كبيرة في تحقيق التنمية المهنية إذ يكتشف المعلم خبراته ومهاراته ويطورها باستخدام التأمل الذاتي.

٣. أسلوب تمثيل الأدوار: ويعتمد على مشاركة المعلمين في تمثيل مواقف حية واقعية للتدريب على المواقف التي تتطلب مواجهة مباشرة.

٤. أسلوب التدريب عن بعد: ويعتمد على الفصل بين المعلم والمتعلم في الزمان والمكان واستخدام الوسائط التكنولوجية المتطورة.

**البيئة المدرسية المادية (Physical School Environment)**

تعد المدارس محطات للتعلم والحياة، ومكان مناسب لتحقيق النمو الشخصي والاجتماعي للطلبة، لذا لابد من أن تتمكن المدارس من إشباع حاجات المتعلمين. ووفقاً لما ورد في هيوانغ وواكسمان Huang and Waxman (2009) ان السلوك الانساني (Behavior B) هو نتاج تفاعل متغيرين أساسيين الإنسان (Person P) والبيئة (Environment E) (B=P*E)، وبكلمات أخرى، إن التفاعل بين السمات الشخصية للمعلمين وما يتوفر في البيئة المحيطة لهم تحدد نوع السلوك الذي يمارسونه. وقد تم تطبيق هذه النظرية في السياق التربوي في أنموذج الدافع والحاجة -Need)

(Press Model إذ ان حاجات المعلم تشكل دوافع ذاتية لتحقيق هدف معين، بينما تشكل البيئة المحيطة وما فيها من تسهيلات مواقف خارجية تدعم او تثبط دافعية المعلم لتحقيق غاياته.

وتعبر البيئة المدرسية المادية عن المبنى المدرسي بكل ما يحويه من تجهيزات وأثاث ومساحات تخدم العملية التعلمية التعلمية. ويمكن النظر إلى البيئة المدرسية كأداة مهمة لتحسين التعليم والتعلم. فإن ما يتوفر فيها من تسهيلات وأدوات مثل عمر البناء وأحواله، ودرجة العناية به والمحافظة عليه، ودرجة الإضاءة، والألوان، ومستوى الضجيج، ودرجة الحرارة، والتهوية وغيرها، تؤثر جميعها في صحة الطلبة، وأمنهم، وتعلمهم وما يكونوه من اتجاهات نحو المدرسة، بل يتعدى ذلك إلى التأثير في السلوك والخبرات التي يتعرضون لها ودافعيتهم، كما يؤثر في ما يكونه المجتمع المحلي من اتجاهات حول التعلم ودرجة مقدرتهم على تعلم المهارات الاجتماعية ويحدد درجة دعمهم ومشاركتهم في تعلم أبنائهم (Clayton, 2012). وقد أشار المنظرين في السياق التربوي أن البيئة المدرسية المادية تشكل المعلم الثاني في المدرسة الذي يعد المعلم هو الأول فيها، فالمبنى المدرس المنظم بشكل جيد يحفز التعلم الناجح ويمكن المعلمين من تنفيذ استراتيجيات التعليم المختلفة التي تسهم في تحسين نتاجات الطلبة.

وقد أشار بوكلي وزملاؤه (Buckley, et al., (2004 أن المبني المدرسي وما يتوفر فيه من تسهيلات تعليمية يعد عاملا مهما في قرار المعلمين في البقاء في المهنة. كما أشار هانوشك ولوجيو (Hanushek and Lugue (2000 أن قرار البناء المدرسي وما يحتويه من تسهيلات تعليمية يعد عاملاً مهما ويوازي ما يتلقاه المعلمين من أجور في تحديد فاعلية المعلمين في مدارسهم فقد يتغاضى الكثير من المعلمين عن الأجور المتدنية التي قد يتقاضونها مقابل العمل في ظروف عمل تمتاز بالجودة. كما تلعب الموارد المدرسية دورا مهما في حفز المعلمين على العمل إذ يعمل نقص الموارد على تدني شعور المعلمين بالرضا الوظيفي فقد يلجأ الكثير من المعلمين إلى توفير كثير من ما يحتاجونه من لوازم وأدوات على نفقتهم الخاصة مما يشكل عبأً إضافياً على كاهل المعلمين. وفي سعيه إلى تعرف العوامل التي تؤثر في جودة المعلمين والتعليم ونتاجات الطلبة في المدارس أشار سكنيدر (Schneider (2002 أن هناك مجموعة من العوامل مؤثرة تتضمن مساحة الصف التهوية ودرجة الحرارة ومستوى الرطوبة ومستوى الإضاءة وعمر البناء المدرسي ومستوى الإهتمام به، المرافق مثل غرف الاستراحة، والمرافق الصحية، والساحات، ومستلزمات العمل، والعوامل التنظيمية، من مثل الجدول الدراسي، والوقت المخصص لأداء الأعمال، وتدفق المعلومات، والمواد والأدوات من مثل الوسائل التعلمية، والحواسيب، وأجهزة العرض التقديمي، ومستلزمات المختبرات، وغيرها. ومستلزمات الصحة والسلامة مثل الإجراءات المتبعة لضمان السلامة العامة، والحماية من الأخطار وغيرها مما قد يؤثر على صحة المعلمين او الطلبة.

**المعنى من العمل (Work Meaningfulness)**

أن اقتران المعنى والعمل في مصطلح واحد يعد أمراً من الصعوبة إيجاد تعريف محدد له، وانضواء العمل على معنى يشير إلى علاقة قوية بين المعلم والمدرسة تظهر بما يبديه من ولاء، وانتماء، وتكريس وتفاني (Chalofsky, 2003). والعمل ذو المعنى يعد الجوهر من العمل، والطريقة التي يعبر فيها الفرد عن المعنى والهدف من حياته، ويمنحه الشعور بالإنجاز. والعمل ذو المعنى يمكن المعلم من الشعور أن أداء ما يوكل له من مهمات بدرجة اتقان عالية أو منخفضة يمكن أن يحدث الفرق على مستوى المدرسة ككل. وقد أشارتشالوفسكي وكريشنا Chalofsky and Krishna (2009) إن معنى العمل أمر أكبر من كونه قيمة لدى المعلمين، بل يمتد إلى ما أعمق من ذلك ليشتمل على أربعة عوامل حفز داخلية رئيسية تمثل الاحساس بالهدف، والمقدرة على الاختيار، وامتلاك الكفاءة، وبالتطور والنمو المستمر.

وقد حدد تشالوفسكي Chalofsky (2003) ثلاثة عوامل رئيسية تحدد معنى العمل: الشعور بالذات، والعمل نفسه، والشعور بالتوازن.ويتضمن الشعور بالذات Sense of Self أن يعمل الفرد بكليته (عقلاً، وجسدا، وقلبا، وروحا) وحدة واحدة مما يمكنه من إطلاق كامل مكنوناته، لتحقيق الهدف من حياته، وما يلزم من إجراءات لبلوغه، وما يمتلكه من اعتقادات إيجابية حول مقدرته على الوصول إليه. أما العمل نفسه Work it Self– سواءً كان بأجر أم بلا أجر- فيتضمن الجانب العملي، والتحديات، والإبداعات، والتعلم والتطور المستمر، وهذه مجتمعة تقدم للفرد الوسيلة لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف من خلال العمل مع ضرورة توفر قدر من الاستقلالية والتمكين. ويعبر الشعور بالاتزان Sense of Balance عن الاختيارات التي تصدر عن الفرد فيما يتعلق بالوقت الذي يقضيه في العمل ومجالات حياته الأخرى، وبكلمات أخرى، مقدرة الفرد على إحداث التوازن بين عمله، وحياته الشخصية. وبكلمات جرادي وماك-كارثي Grady and McCarthy (2008) "إن هذه العوامل مجتمعة ومتداخلة تكون لدى الفرد الإحساس بالكينونة والوجود، تجعل من العمل أكبر من مجرد مردود مادي بل يتعداه إلى ما يحمله الفرد من قيم ومبادئ ومعتقدات تمكنه من انجاز أعماله بأمانة وتفاني" ص (٣).

**وضوح الدور (Role Clarity)**

يعرف وضوح الدور بأنه مجموعة الأنشطة التي على المعلم القيام بها لتحقيق النتاجات المتوقعة. غير إن ما يشهده النظام التربوي في الآونة الأخيرة من حراك، صاحبه بعض الغموض في أدوار المعلمين الجديدة وفي بعض متعلقات العمل من مثل توزع السلطة، والهرمية، وطبيعة

المهمات، وما يترتب عن العمل من نتاجات، الأمر الذي جعل المعلم يطرح تساؤل: **"ما الذي عليه فعله لتمثل الدور المناط به؟"** (Juhn and Mahmood, 2011).

وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في وضوح الدور لدى المعلمين، فقد يتأثر الدور الذي يؤديه لمعلم في المدرسة بأدوار زملائه الآخرين، والوصف الوظيفي للمعلم الذي يحدد التوقعات من أدائه لعمله، ومجموعة القوانين والتعليمات التي تحتم عليه تحقيق ما يتوقع منه من أدوار والذي يطلق عليه البعض "إجهاد الدور" والذي يعد مصدراً للقلق لدى المعلمين ويظهر على شكل قلق وصرعات في الأدوار (Beauchamp, et al., 2002)، تعد مصدراً لإيجاد بيئة من عدم التأكد داخل المدرسة، ويرتبط سلباً في ما يمتلكه المعلمين من الرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي، والاستمرار في المهنة، والعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة، وفاعلية الأداء، والانتماء للعمل والمهنة (Schulz and Auld, 2006). كما أشارت دراسات (Juhn and Mahmood, 2011) إلى الارتباط السلبي بين غموض الدور وصناعة القرار، والسلوك الوظيفي الداعم، والعلاقات الاجتماعية، والثقافة التنظيمية، والإنجاز.

**الدراسات السابقة**

لقد تناول العديد من الدارسين والباحثين عالمياً جودة الحياة العملية وطبيعة الدور الذي تلعبه القيادة في المنظمات المختلفة في تشكيلها وذلك إدراكاً منهم لأهميتها، إلا أن الاهتمام بهذه المتغيرات في العالم العربي ما زال متواضعاً، فلم يُلحظ وجود دراسة عربية -في حدود علم الباحثة- تناولت هذين المتغيرين بالدراسة والبحث. وسيتم تالياً عراض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مرتبة وفق موضوعها.

**أولاً: الدراسات التي تناولت جودة الحياة العملية وأبعادها في السياق التربوي**

في دراسة بعنوان **"دراسة العلاقة بين القيادة الروحية للمعلمي ومديري المدارس وجودة الحياة العملية، والرضا الوظيفي، والإنتاجية"** قام بها غاسيميزاد، وزاهيد، وباغيري Ghasemizad, Zadeh and Bagheri (2012)، وتكونت عينتها من (٤٢٠) معلماً ومديراً يعملون في مدارس مدينة كارمان الإيرانية، وقد هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الروحية وجودة الحياة العملية للمعلمين، والرضا الوظيفي، والإنتاجية. وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة الروحية قد ارتبطت بعلاقة دالة إحصائيا مع جودة الحياة العملية، والرضا الوظيفي، والإنتاجية، كما ارتبط الرضا الوظيفي بجودة الحياة العملية التي ارتبطت بدورها بإنتاجية المعلمين، وجميع تلك العلاقات كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($P<0.01$). كما توصلت الدراسة أن درجة جودة الحياة العملية في المدارس كانت متوسطة.

وفي سعيه إلى تعرف العلاقة بين القيادة التحويلية وجودة الحياة العملية وأثرها على درجة ممارسة أساتذة الجامعات في ماليزية لسلوك المواطنة التنظيمية قام هيلميتين (Helmiatin, 2012) بدراسة عنوانها **"أثر القيادة التحويلية وجودة الحياة العملية في سلوك المواطنة التنظيمية في جامعات أندونيسيا"**. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) أستاذاً، وقد توصلت الدراسة أن القيادة التحويلية قد أثرت إيجابا في جودة الحياة العملية لأساتذة الجامعات، ودرجة ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية. كما أثرت جودة الحياة العملية إيجابا في سلوك المواطنة التنظيمية.

وأجرى حامدي ومحمدي Hamidi and Mohamadi (2012) دراسة في كردستان في إيران عنوانها **"جودة الحياة العملية في المدارس الثانوية"**، تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) معلماً، وقد اتبعت التصميم السببي المقارن، إذ سعت إلى تعرف وجود اختلاف في درجة تقييم المعلمين لجودة الحياة العملية يعزى لنوع المدرسة (المدارس العادية والمدارس المهنية). وقد دلت نتائج الدراسة أن درجة جودة الحياة العملية للمعلمين في المدارس العادية والمهنية كانت متوسطة، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في تحديد المعلمين لدرجة الحياة العملية تعزى إلى نوع المدرسة فقد تساوت درجة الحياة العملية للمعلمين في كلا النوعين.

وفي سبيل تعرف العلاقة بين الدافعية للعمل وجودة الحياة العملية للمعلمين قام بلغيزاديه وجورداني Baleghizadeh and Gordani (2012) بدراسة عنوانها **"الدافعية وجودة الحياة العملية بين معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية"** وذلك في مدينة طهران في إيران. تكونت عينة الدراسة من ١٩٠ معلماً قاموا بالإجابة على مقياس الدافعية، ومقياس لجودة الحياة العملية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يتمتعون بدرجة جودة حياة عملية متوسطة، ودرجة متوسطة تميل إلى المتدنية من الدافعية. كما أشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه إيجابية بين جودة الحياة العملية للمعلمين ودرجة ما يمكتلونه من دافعية للعمل.

في دراسة بعنوان: **"جودة الحياة العملية كما يدركها معلمو الكليات"** قام بها باهارازي وزملاؤه Bharathi et al. (2011)، على عينة تكونت من (٢٣٩) معلماً يعملون في اثني عشرة كلية في مدينة تريتشيرابالي الهندية. هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى جودة الحياة العملية للمعلمين وعلاقتها بجودة الحياة بشكل عام من وجهة نظرهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن جودة الحياة العملية للمعلمين كانت على علاقة قوية بجودة الحياة بشكل عام، ولكنها كانت منخفضة بالمعدل. ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في تقييم المعلمين لجودة الحياة العملية تعزى إلى متغير الجنوسة، بينما ظهرت فروق تعزى إلى متغير الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

كما قام إدواردز وزملاؤه Edwards et al.(2009) بدراسة بعنوان: **"مقياس جودة الحياة المرتبطة بالعمل للعاملين في التعليم العالي"** هدفت إلى تطوير مقياس جودة الحياة العملية

للعاملين في قطاع التعليم العالي، وتعرف درجة جودة الحياة العملية التي يعيشونها في منظماتهم. تكونت عينة الدراسة من العاملين في أربعة مؤسسات تعليم عالي في بريطانيا بلغ عددهم (٢١٣٦) أستاذاً، وقد توصلت الدراسة أن العاملين قد سجلوا درجات منخفضة من الرضا عن حياتهم العملية إذ أنهم غير راضين عن عملهم، وظروف العمل، والسيطرة على أعمالهم، كما سجلوا درجات مرتفعة من الإجهاد. وتوصلت الدراسة أن المقياس قد حقق درجات مرتفعة من الصدق والثبات.

وبدراسة بعنوان **"إدراك العاملين لجودة الحياة العملية والرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي الخاصة"** قامت فيها هانيتا سعد وزملاؤها (Saad et al., (2008 هدفت تعرف درجة إدراك العاملين في الجامعات لجودة الحياة العملية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) أكاديمياً يعملون في الجامعات الماليزية. توصلت الدراسة أن جودة الحياة العملية بأبعادها المختلفة هي متنبئات ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي إذ عدت الأبعاد: الجدوى الوظيفية، والتغيير الهادف، والأستقلالية أكثر أبعاد جودة الحياة العملية تنبؤاً بالرضا الوظيفي. كما توصلت الدراسة أن درجة جودة الحياة العملية والرضا الوظيفي في الجامعات كانت متوسطة بالعموم.

وهدفت دراسة الحالة **"العلاقة بين السلوك القيادي للمدير وجودة الحياة العملية للمعلمين"** التي قام بها تشو وزملاؤه (Chao, et al., (2003 بهدف تعرف العلاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة وجودة الحياة العملية للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من معلمي مدرسة من المدارس المهنية الواقعة في تايوان وبلغ عدد المعلمين المشاركين في الدراسة (٤٢) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين جودة الحياة العملية والسلوك القيادي لمدير المدرسة عموماً، إذ حقق السلوك القيادي الموجه نحو العلاقات أعلى درجة ارتباط بمجال الصحة النفسية للمعلمين من مجالات جودة الحياة العملية للمعلمين وفسر (٠,٥٤) من تباين ذلك المجال، بينما ارتبط السلوك القيادي الموجه نحو المهمة إرتباطاً قوياً بمجال توفر الموارد المادية من جودة الحياة العملية وفسر (٠,٤٤) من تباين ذلك المجال.

وفي دراسة بعنوان **"أثر جودة الحياة العملية للمعلمين في المدارس الثانوية في الالتزام والفاعلية الذاتية"** قام بها لويس (Louis (1998 هدفت تعرف جودة الحياة العملية للمعلمين في المدارس الثانوية في ولاية وسكونسن الأمريكية وأثرها في التزام المعلمين وفاعليتهم الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلماً من معلمي المدارس الثانوية. وقد توصلت الدراسة أن المعلمين قد قيموا درجة جودة الحياة العملية في مدارسهم بأنها منخفضة. أما أثر جودة الحياة

العملية في الالتزام التنظيمي فقد كان قليلاً إذ فسرت (٢٥%) من تباين الالتزام التنظيمي، بينما فسرت (٦٢%) من تباين فاعلية المعلمين الذاتية مما يشير إلى إحداثها الأثر الأكبر.

كما قام هارت وزملاؤه Hart et al., (1993) بدراسة بعنوان **"فهم جودة الحياة العملية للمعلمين: أنموذج دينامي للمناخ التنظيمي، والضغط النفسي، والأخلاق"** هدفت تعرف المناخ التنظيم السائد في المدرسة وعلاقته بجودة الحياة العملية للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١١٦٠) معلما من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية في أستراليا.استخدمت الدراسة معادلة البناء لتطوير أنموذج يمثل العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي والضغط النفسي وجودة الحياة العملية للمعلمين. وقد توصلت الدراسة أن هناك علاقة قوية بين المناخ التنظيمي السائد بالمدرسة وجودة الحياة العملية للمعلمين وبالذات دعم المدير، والتفاعل المهني بين الزملاء، والنمو المهني، والانسجام بين اهداف المدرسة وأهداف المعلمين.

بهدف تعرف العلاقة بين جودة الحياة العملية للمعلمين ومستوى الإجهاد والرفاه أو الصحة في المدرسة قام هارت Hart (1992) بدراسة بعنوان **"الإجهاد والروح المعنوية: دورها في تحديد جودة الحياة العملية للمعلمين"** هدفت الدراسة تعرف دور خبرات المعلمين الإيجابية والسلبية في تكوين جودة الحياة العملية في مدارسهم. تكونت عينة الدراسة من (١٥٣٩) من معلمي المدارس الأساسية والثانوية. وقد توصلت الدراسة أن الإجهاد والروح المعنوية العالية تسهم وبنسب متساوية في تكوين الحياة العملية للمعلمين، كما أن الخبرات السلبية التي يعيشها المعلمون في مدارسهم تسبب في شعورهم بالإجهاد والضغط النفسي وخفض جودة الحياة العملية التي يعيشونها، بينما الخبرات الإيجابية تساهم في تكوين معنويات عالية لدى المعلمين مما ينعكس إيجابا على جودة الحياة العملية في مدارسهم، كما أشارت الدراسة أن من الممكن تقليل مستوى الإجهاد بالتركيز على زيادة الخبرات الإيجابية ولكن لا يمكن رفع الروح المعنوية لدى المعلمين بخفض الخبرات السلبية في مدارسهم.

### ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الممارسات القيادية للمدير ومتغيرات مختارة مرتبطة بجودة الحياة العملية

وفي دراسة بعنوان **"رفاهية المعلمين وإدراكاتهم للممارسات القيادية لمديريهم"** قامت بها كونو وزملائها Konu, et al. (2010) بهدف تعرف درجة الرفاهية العامة للمعلمين في المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات من مثل: الممارسات القيادية للمدير، والجنوسة للمعلمين، ونوع المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (١٢٩٤) معلما من المعلمين العاملين في مدارس فلندا الأساسية والثانوية. توصلت الدراسة أن المدارس التي اتصف مديروها بمشاركة المعلمين بصناعة القرار، وتقديم الدعم والتشجيع، والوفاء بحاجات المعلمين قد سجلوا درجات عليا من

الرفاهية العامة أكثر من المدارس الأخرى، كما ارتفعت درجة الصحة العامة لمعلمي المدارس الأساسية مقارنة بمعلمي المدارس الثانوية، وقد تأثرت تلك الدرجة بعامل الجنوسة لصالح المعلمين، ونوع العمل لصالح المعلمين الذين يعملون بدوام جزئي.

وفي دراسة بعنوان **"هل البيئة المدرسية مهمة؟ العلاقة بالاحتراق النفسي والرضا الوظيفي"** قام بها سكالفيك وسكالفيك Skaalvik and Skaalvik (2009) سعت تعرف العلاقة بين البيئة المدرسية، والاحتراق النفسي للمعلمين، والرضا الوظيفي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٥٩٣) معلما من المعلمين العاملين في المدارس الابتدائية في النرويج. وقد اخذ بالاعتبار أربعة عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية: المساندة الإدارية، وضغط الوقت، والعلاقة مع أولياء الأمور، والاستقلالية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي قد كان على علاقة طردية مباشرة مع بعدي الإجهاد الانفعالي، وتدني الشعور بالانجاز. وعلى علاقة غير مباشرة بالبيئة المدرسية من خلال الإجهاد الانفعالي وتدني الشعور بالانجاز. كما كان الإجهاد لانفعالي على علاقة طردية بضغط الوقت، بينما ارتبط تدني الشعور بالانجاز، وتبلد المشاعر بعلاقة المعلمين بأولياء الأمور.

قام حراحشة (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان **"النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة"** هدفت تعرف النمط القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين كانت متوسطة، وأشارت النتائج أن المعلمين أكثر رضا عن ما يتلقونه من أجر وأقل رضا عن فرص التطور المهني. كما توصلت الدراسة أن المعلمين قد وصفوا مديريهم بأنهم يمارسون القيادة الموقفية بدرجة متوسطة، وأن النمط القيادي للمدير قد ارتبط بعلاقة قوية مع الرضا الوظيفي للمعلمين وقد كان أعلى ارتباطاً بنمط المدير المسوق واقل ارتباطاً بنمط المدير المفوض.

وفي المنحى ذاته قام نجوانيا وزملاؤه Ngunia et al. (2006) بدراسة بعنوان **" أثر القيادة التحويلية والتبادلية في الرضا لوظيفي للمعلمين، والالتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس الإبتدائية: دراسة حالة لتنزانيا"** بهدف تعرف أثر القيادة التحويلية والتبادلية في الرضا الوظيفي للمعلمين، والالتزام التنظيمي، والمواطنة التنظيمية. تكونت عينة الدراسة من (٥٤٠) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية في تنزانيا كدولة نامية، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية قد أثرت في المتغيرات الثلاثة بدرجة كبيرة أكثر من القيادة التبادلية، كما توسط الرضا الوظيفي العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التظيمي

والمواطنة التنظيمية. وقد كانت درجة ممارسة المديرين للقيادة التحويلية عالية بالمتوسط، اما القيادة التبادلية فقد كانت متوسطة، كما سجل المعلمون درجة عالية من الرضا الوظيفي، والساوك التنظيمي، والمواطنة التنظيمية.

وفي دراسة قام بها كوركماز Korkmaz (2007) حملت عنوان **"أثر النمط القيادي على الصحة التنظيمية"** هدفت تعرف اثر القيادة التحويلية والتبادلية في الرضا الوظيفي للمعلمين والصحة التنظيمية في المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (٦٣٥) معلما من المعلمين العاملين في المدارس التركية. توصلت الدراسة أن القيادة التحويلية قد أثرت بشكل مباشر في الرضا الوظيفي للمعلمين، كما أثرت بشكل غير مباشر بالصحة التنظيمية في المدرسة إذ توسط الرضا الوظيفي العلاقة بين القيادة التحويلية والصحة التنظيمية المدرسية.

قامت بيتيجم وزملاؤها Petegem, et al. (2006) بدراسة بعنوان **"العلاقة بين خصائص المعلمين وسلوكاتهم البينشخصية ورفاهية المعلمين"** هدفت تعرف درجة الصحة العامة لدى المعلمين وعلاقتها بطبيعة الخصائص الشخصية لدى المعلمين من مثل الجنوسة، والخبرة والحالة الاجتماعية إضافة إلى تعرف أثر العلاقات البينشخصية على مستوى الصحة العامة للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) معلماً من المعلمين العاملين في مدارس مدينة تورنتوا الكندية وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الصحة العامة لدى المعلمين متوسطاً، وقد تأثرت تلك الدرجة بخصائص المعلمين إذ سجل المعلمون الأكثر خبرة والذين يمتلكون خصائص شخصية تتسم بروح القيادة والعون والعلاقات الودية مع زملائهم درجة صحة عامة أكبر من غيرهم من المعلمين.

بدراسة بعنوان **"صراع العمل-الأسرة، وثقافة العمل-الأسرية، وسلوك المواطنة التنظيمية بين المعلمين "** قام بها براجر وزملاؤه Bragger (2005) هدفت تعرف العلاقة بين ما يعانيه المعلمون من صراع بين حياتهم العملية والأسرية وعلاقة ذلك بالالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) معلماً من معلمي المدارس في ولايتي نيوجرسي ونيويورك الأمريكيتين. توصلت الدراسة أن المواطنة التنظيمية قد ارتبطت سلباً بدرجة الصراع بين الحياة العملية والأسرية. بينما ارتبطت إيجاباً بدرجة الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي ووجود ثقافة عمل-أسرية سليمة.

وفي سبيل تعرف أثر البيئة المدرسية المادية وما تحويه من تسهيلات تعلمية على قرار المعلمين في البقاء في المهنة، قام بيوكلي وزملاؤه Buckley, et al., (2004) بدراسة عنوانها **"أثر جودة التسهيلات المدرسية في بقاء المعلمين في المدارس الواقعة في المدينة"** وتكونت عينتها من (٤٥٠) معلماً من معلمي مدارس ولاية واشنطن، وقد سعى الباحثون إلى تعرف العوامل التي تتعلق في قرار المعلمين للبقاء في مهنة التعلم، وقد توصلت الدراسة أن المعلمين اعتبروا أن البناء

المدرسي وما يحتويه من تسهيلات تعليمية عده المعلمين عاملاً مهما في قرارهم في مواصلة العمل في مهنة التدريس.

كما قام دِكووانجر Dick and Wangger (2001) بدراسة بعنوان **"الإجهاد والتوتر بالتعليم: طريقة معادلة البناء"** هدفت تعرف المسببات التي تؤدي إلى إصابة المعلمين بالإجهاد والتوتر باستخدام طريقة معادلة البناء. تكونت عينة الدراسة من (٢٠١) معلماً من المعلمين العاملين في المدارس الألمانية. توصلت الدراسة أن أكثر الأسباب المؤدية للإجهاد والتوتر هي أعباء العمل والفوضى، وأن الدعم المقدم من مدير المدرسة وارتفاع الفاعلية الذاتية للمعلمين على علاقة سلبية بالإجهاد والتوتر لدى المعلمين في المدارس.

وسعت ويس Weiss (1999) من خلال دراسة عنوانها **"ظروف مكان العمل المدركة والروح المعنوية واختيار المهنة والالتزام التنظيمي والبقاء المخطط لمعلمي السنة الأولى: التحليل الثانوي"** سعت من خلالها تعرف العلاقة بين الظروف العملية التي يعيشها المعلمين في مدارسهم ودرجة الروح المعنوية لديهم، والالتزام التنظيمي، والنية للبقاء في مهنة التعليم. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٨٨) معلماً من معلمي المدارس الأمريكية. وقد توصلت الدراسة أن المدرسة التي تتسم ظروف العمل فيها بارتفاع مستوى التعاون والدعم بين المدير والزملاء، والمشاركة في اتخاذ القرار قد ارتبطت إيجابا في ارتفاع درجة الروح المعنوية لدى المعلمين، والالتزام التنظيمي لديهم وتمسكهم بمهنة التعليم.

وأجرى هاريز Harris (1999) دراسة بعنوان **"العلاقة بين النمط القيادي للمدير وإجهاد المعلمين في المدارس الابتدائية ذات الوضع الاقتصادي المنخفض من وجهة نظر المعلمين"** هدفت تعرف العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودرجة ما يعانيه المعلمون من إجهاد. تكونت عينة الدراسة من (٥٥٧) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا الأمريكية وقد توصلت الدراسة أن ١٣% من المعلمين قد وصفوا أنفسهم بأنهم يعانون من مستوى إجهاد مرتفع، و٦٥% يعانون من إجهاد متوسط، و٢٢% يعانون من إجهاد منخفض. كما ارتبطت درجة ما يعانيه المعلمين من إجهاد ارتباطاً دالا احصائياً بالنمط القيادي للمدير وبالذات ذلك النمط الموجه نحو المهمة والعلاقات بشكل متوازن.

**ثالثاً: الدراسات التي تناولت جودة الحياة لعملية وأبعادها في السياقات المنظمية**

في دراسة بعنوان **"مأسسة الأخلاق، وجودة الحياة العملية، ونتاجات العاملين المتعلقة بالعمل: دراسة استطلاعية لمديري الموارد البشرية في تايلاند"** قام بها كونمي وزملاؤه Koonmee et al. (2010)، وهدفت تعرف العلاقة بين مأسسة الأخلاق وجودة الحياة العملية بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والعمل بروح الفريق كمخرجات منظمية مرتبطة بالوظيفية.

تكونت عينة الدراسة من (٥١٤) مديراً من المديرين العاملين في المؤسسات التايلاندية. توصلت الدراسة إلى علاقة إيجابية بين جودة الحياة العملية ومأسسة الأخلاقة والنتاجات الوظيفية الثلاث. كما أن مأسسة الأخلاق قد أثرت إيجاباً بإدراك المديرين لجودة الحياة العملية في مؤسساتهم.

وسعياً إلى تعرف العلاقة بين جودة الحياة العملية ودرجة التضامن، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، إضافة إلى اختبار الصدق الخارجي لأداة قياس جودة الحياة العملية المبنية على نظريات إشباع الحاجات. قام لي وزملاؤه Lee et al. (2007) بدراسة بعنوان **"تعزيز الصدق لمقياس جودة الحياة العملية المبني على الحاجات: دليل من ممارسي الأعمال"** على عينة تكونت من (٢٣٠) مدير مبيعات في ولاية فيرجينيا الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن جودة الحياة العملية هي متنبئ قوي للرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والتضامن بين أفراد عينة الدراسة. وأن هناك علاقة طردية بين جودة الحياة العملية ومتغيرات الدراسة الثلاث. كما أظهرت نتائج الدراسة أن إشباع المدير لحاجات العاملين العليا هي أكثراً ارتباطاً في زيادة التزام المديرين والتضامن بينهم من إشباع الحاجات الدنيا، ولتعزيز الرضا الوظيفي لابد من التركيز على إشباع الحاجات العليا والدنيا في ذات الوقت.

وفي دراسة بعنوان **"أنواع التداخل بين العمل والأسرة: صحية علاقة الإفاضة الإيجابية والسلبية بين العمل والأسرة"** والتي قام بها كينونين وزملاؤه Kinnunen, et al., (2006) هدفت تعرف طبيعة علاقات التداخل بين أدوار الفرد في العمل وأدواره في الأسرة مع الأخذ بالاعتبار الإفاضة السلبية والإيجابية بين العمل ومتطلبات الأسرة في كلا الاتجاهين. تكونت عينة الدارسة من (٢٠٢) عاملاً متزوجاً يعمل في فلندا، وقد بحثت هذه العلاقة ضمن أربعة أبعاد: الإفاضة السلبية لعلاقة العمل-الأسرة، الإفاضة السلبية لعلاقة الأسرة-العمل، الإفاضة الإيجابية لعلاقة العمل-الأسرة، والإفاضة الإيجابية لعلاقة الأسرة-العمل. أظهرت النتائج أن الإفاضة السلبية لعلاقة العمل-الأسرة كانت على علاقة قوية مع رفاه العاملين في العمل إذ زادت من تعرض العاملين بالإجهاد. كما أن الإفاضة السلبية لعلاقة الأسرة-العمل صاحبها تدني مستوى الرفاه الأسري وتسببت بعدم الرضا عن الحياة الزوجية، كما ارتبطت الإفاضة الإيجابية لعلاقة العمل-الأسرة بعلاقة إيجابية بصحة العاملين في العمل وصلاح حالهم.

كما قام جرينهاوس وزملاؤه Greenhaus et al., (2003) بدراسة عنوانها **"علاقة التوازن بين العمل والأسرة وجودة الحياة"** هدفت تعرف توازن العلاقة بين الحياة الأسرية والعمل وجودة حياة العاملين. تكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) عاملاً من العاملين في المعهد الأمريكي للمحاسبة العامة. تم قياس التوازن بين الحياة الأسرية والعمل ضمن ثلاثة مجالات: التوازن في: الوقت المخصص للأسرة والعمل، والتفاعل بين مهام الأسرة والعمل، والرضا عن العمل والحياة

الأسرية. وقد توصلت الدراسة أن الأفراد الذين يقضون وقتاً مريحاً في البيت والعمل في آن واحد مع ترجيح معدل الوقت الذي يقضونه مع أسرهم هم أكثر إيجابية في تقيميهم لجودة حياتهم من أولئك العاملين الذين يقضون الوقت الأكبر من اليوم في العمل.

وقام وايت ويو-وا Wyatt and Yue-Wah (2001) بدراسة بعنوان **"إدراكات جودة الحياة العملية: دراسة لتنمية العاملين في سنغافورة"**. هدفت تعرف العوامل التي تحدد جودة الحياة العملية لعينة من المديرين التنفيذيين تكونت من (٣٣٢) مديراً تنفيذياً. أظهرت نتائج التحليل العاملي لنتائج الدراسة أن جودة الحياة العملية للمديرين تتحدد بأربعة أبعاد رئيسية: بيئة العمل الفضلى، والإستقلالية والتنمية الذاتية، وطبيعة المهنة، وفرص الحفز والزملاء.

**ملخص الدراسات السابقة**

لعل ما تم عرضه من دراسات وبحوث ممثلة للكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت جودة الحياة العملية للمعلمين وغيرهم من العاملين في المنظمات المختلفة بأبعادها المتعددة، وعلاقتها بالممارسات القيادية للمدير وبعض المتغيرات المنظمية الأخرى، يظهر بوضوح أهمية هذه المتغيرات بوصفها ركيزة هامة في بنية الأنظمة الفاعلة – والتعليمية أهمها - لتعزيز دورها في بناء جيل يخدم أهداف مجتمعه ويحقق غاياته. فمن أساسيات نجاح المدارس في القرن الحادي والعشرين توفر القائد التربوي القادر على توفير حياة عملية تمتاز بالجودة داخل المدرسة بتكييف سلوكه القيادي والتأثير في المعلمين وتحفيزهم، وتحسين سلوكاتهم التعليمية، وإثارة الدافعية الكامنة لديهم لتحقيق الإنجاز. كما يلاحظ المتتبع للدراسات السابقة التي تم عرضها أن موضوع الممارسات القيادية للمدير وجودة الحياة العملية باتا يلقيان اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين والدارسين وجمهور المنظرين، إذ أشارت الدراسات إلى أن جودة الحياة العملية تؤثر في ما يشعر به المعلمين من رضا عن وظائفهم، وفاعليتهم الذاتية، ودافعيتهم للعمل، ومستوى الانتاجية لديهم، ودرجة التزامهم في أخلاقيات المهنة، ومستوى الر  نفاهية لديهم، وإنتاجيتهم ودرجة ما تتمتع به المدارس من ظروف صحية مناسبة للعمل، الأمر الذي ينعكس إيجابا على نتاجات الطلبة الذين هم محور العملية التعليمية.

ولعل ما يثير الانتباه، وفي ظل هذا الاهتمام الكبير بدور مدير المدرسة في توفير الحياة العملية التي تمتاز بالجودة للمعلمين في المدرسة كركيزة أساسية لتطوير العملية التعليمية، ما يزال الميدان التربوي العربي بشكل عام، والأردني بشكل خاص مقصراً في الاهتمام في هذا الجانب من حيث البحث والاستقصاء، وكيفية الإفادة منه في تطوير مستوى أداء المديرين والمعلمين في آن وواحد. وبشكل عام، فإن ما يميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة أنها قدمت أنموذج قيادي لمديري المدارس لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين، وهو ما لم تبحثه دراسة محلية أو

عربية أخرى في حدود علم الباحثة. كما تأتي هذه الدراسة لتمهد الطريق لإجراء دراسات أخرى مستقبلية في تقديم نماذج مختلفة تتناسب مع المدارس الأردنية حكومية أو خاصة، ومتغيرات العملية التعليمية التعلمية، ونتاجتها. كما تتميز هذه الدراسة بما تمثله من إضافة إلى الأدب التربوي القيادي والمنظمي وبما يمكن أن تفيد به قادة المؤسسات التربوية من تعرف أنموذج جديد لتحسين جودة الحياة العملية، وجعله جزءاً لا يتجزأ من أطرهم الفكرية. إضافة إلى تقديمها لأداة بحثية تم تطويرها وتستخدم للمرة الأولى مما يجعل هذه الدراسة رافداً جديداً للأدب التربوي.

# الفصل الثالث
# المنهجية والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وإجراءات تنفيذها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها. كما يعرض هذا الفصل للأداة المستخدمة، وإجراءات التثبت من صدقها وثباتها.

## منهج الدراسة

اعتماد المنهج المسحي التحليلي التطويري في هذه الدراسة بوصفه الأسلوب الأنسب لبحث مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في تعرف الأنموذج القيادي المناسب لمديري المدارس الأردنية لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الأساسية والثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، أما عينة الدراسة فتكونت من مديري ومعلمي المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ والبالغ عددهم (١٤٣) مديراً ومديرة، و(٣٩٢١) معلماً ومعلمة كعينة ممثلة عن المعلمين في الأردن. ويظهر الجدول (٢) البيانات التفصيلية لتوزُّع أفراد مجتمع الدراسة المتوفر وفقاً لمتغيراتها.

جدول ٢. توزّع مديري ومعلمي مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى وفقاً لمتغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية.

| المتغير / الوظيفة | الجنوسة | المرحلة الدراسية |
|---|---|---|
| المديرون (١٤٣) | مدير (٦١) | أساسي (٤٥) |
| | | ثانوي (١٦) |
| | مديرة (٨٢) | أساسي (٥٩) |
| | | ثانوي (٢٣) |
| المجموع | | ١٤٣ |
| المعلمون (٣٩٢١) | معلم (١٥٦٦) | أساسي(١٠٨٦) |
| | | ثانوي (٤٨٠) |
| | معلمة (٢٣٥٢) | أساسي(١٤٥٦) |
| | | ثانوي (٨٩٦) |
| المجموع | | ٣٩٢١ |

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية؛ فتكونت من (١٢٥) مديراً ومديرةً، و(٥٠٠) معلماً ومعلمة من مديري ومعلمي المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية الزرقاء الأولى خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١. ويظهر الجدول (٣) البيانات التفصيلية لتوزُّع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول ٣. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية.

| المتغير / الوظيفة | الجنوسة | المرحلة الدراسية |
| --- | --- | --- |
| المديرون | مدير (٥٤) | أساسي (٤٠) |
| | | ثانوي (١٤) |
| | مديرة (٧١) | أساسي (٥٢) |
| | | ثانوي (١٩) |
| المجموع | ١٢٥ | |
| المعلمون | معلمين (٢١٦) | أساسي (١٦٠) |
| | | ثانوي (٥٦) |
| | معلمات (٢٨٤) | أساسي (٢٠٨) |
| | | ثانوي (٧٦) |
| المجموع | ٥٠٠ | |

وقد تم استرجاع (٨٢) استبياناً صالحاً للتحليل من أفراد عينة الدراسة من المديرين والمديرات بنسبة إرجاع (٦٦%)، و(٤٢٤) إستبياناً صالحاً للتحليل من أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات بنسبة إرجاع (٨٥%). ويبين الجدول (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية وفقاً لمتغيراتها.

جدول ٤. توزيع أفراد عينة الدراسة النهائية وفقاً لمتغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

| المتغير | أقسامه | مدير | | معلم | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة % | العدد | النسبة % |
| الجنوسة | مدير / معلم | ٣٠ | ٣٦,٦ | ١٧٧ | ٤١,٧ |
| | مديرة / معلمة | ٥٢ | ٦٣,٤ | ٢٤٧ | ٥٨,٣ |
| | المجموع | ٨٢ | ١٠٠ | ٤٢٤ | ١٠٠ |
| المرحلة الدراسية | أساسي | ٦٠ | ٧٣,٢ | ٢٨١ | ٦٦,٣ |
| | ثانوي | ٢٢ | ٢٦,٨ | ١٤٣ | ٣٣,٧ |
| | المجموع | ٨٢ | ١٠٠ | ٤٢٤ | ١٠٠ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ٣١ | ٣٧,٨ | ٢٩٥ | ٦٩,٦ |
| | دبلوم مهني | --- | --- | ٩٦ | ٢٢,٦ |
| | ماجستير | ٥١ | ٦٢,٢ | ٣٣ | ٧,٨ |
| | المجموع | ٨٢ | ١٠٠ | ٤٢٤ | ١٠٠ |
| الخبرة التدريسية | أقل من ٥سنوات | ٢ | ٢,٤ | ١٠٨ | ٢٥,٥ |
| | من ٥-١٠سنوات | ١٣ | ١٥,٩ | ١٤٤ | ٣٤,٠ |
| | أكثر من ١٠سنوات | ٦٧ | ٨١,٧ | ١٧٢ | ٤٠,٦ |
| | المجموع | ٨٢ | ١٠٠ | ٤٢٤ | ١٠٠ |

**أداة الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة لجمع بياناتها "مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين" وذلك استناداً إلى الأدب السابق (Van-Laar et al., 2007 ، Edwards et al., ،Sirgy et al., 2001). Venkatachalam and Velayudhan. (1997) ،2009). (Van-Der-Doef and Meas, 1999)، كما اشتملت أداة الدراسة على مجموعة من الأسئلة الديموغرافية المتعلقة بخصائص المشاركين فيها.

وتكون مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين من (٥٧) فقرة موزعة على أبعاد تسعة رئيسية هي: التنمية المهنية، والمشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية، وتيسير العمل، وسلوك الطلبة، ووضوح الدور، والمساندة الاجتماعية، والبيئة المدرسية المادية، والرضا الوظيفي، ومعنى العمل. ويوضح الجدول (٥) أبعاد مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وأرقام فقرات كل بعد فيه.

جدول ٥. أبعاد مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.

| البعد | عدد الفقرات | أرقام الفقرات |
|---|---|---|
| **التنمية المهنية** | ٥ | ١،٢،٣،٤،٥ |
| **المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية** | ٨ | ٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣ |
| **تيسير العمل** | ٦ | ١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩ |
| **سلوك الطلبة** | ٥ | ٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤ |
| **وضوح الدور** | ٤ | ٢٥،٢٦،٢٧،٢٨ |
| **المساندة الاجتماعية** | ١٢ | ٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٤ ٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠ |
| **البيئة المدرسية المادية** | ٤ | ٤١،٤٢،٤٣،٤٤ |
| **الرضا الوظيفي** | ٧ | ٤٥،٤٦،٤٧،٤٨،٤٩،٥٠،٥١ |
| **معنى العمل** | ٦ | ٥٢،٥٣،٥٤،٥٥،٥٦،٥٧ |

ويبين المعلم/ المدير المستجيب على مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في كل فقرة من فقراته درجة ممارسة مدير المدرسة لما ورد فيها تارة، ودرجة أهمية تلك الممارسة بالنسبة للمعلم/ المدير تارة أخرى، وذلك على سلم مكون من خمس درجات هي: بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة قليلة- بدرجة قليلة جداً، والتي تأخذ الدرجات التالية (٥–٤–٣– ٢ – ١) على التوالي. وعليه فقد تم تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، ودرجة أهمية تلك الممارسة من خلال حساب متوسط استجابات المعلمين/المديرين على فقرات المقياس بشكل كامل.

**صدق الأداة**

بعد ان تم تطوير مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وذلك استنادا إلى الأدب السابق، تم التحقّق من دلالات صدق المقياس وثباته من خلال الإجراءات الآتية:

- بعد أن قامت الباحثة بترجمة فقرات المقياس إلى اللغة العربية بالاستعانة باثنين من ثنائيي اللغة، قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى وذلك من خلال عرض المقياس على خمسة عشر عضواً من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية (ملحق (١) ص ١٥١)، إذ طُلب منهم إبداء آرائهم في درجة وضوح لغة الفقرات، ودرجة انتماء كل منها للمجال المعني الذي تندرج تحته. وقد اعتمدت نسبة موافقة ٨٠% فأكثر للفقرة للإبقاء عليها. وبناءً على ملاحظات الخبراء، تمّت مراجعة صياغة بعض الفقرات وتعديلها. فقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٧٩) فقرة موزعة على (١٣) بعداً هي: التدريب، وتنوع المهمات، والنمو المهني، والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية، وتيسير العمل في المدرسة، والعنف الطلابي، ووضوح دور المعلم في المدرسة، والدعم

الطلابي، والدعم الإداري، والدعم الإشرافي، ودعم الزملاء، وجهد المعلم المبذول، والأمن الوظيفي، والبيئة المدرسية المادية. واستناداً لآراء بعض المحكمين تم دمج مجالات: التدريب، وتنوع المهمات، والنمو المهني في مجال واحد أطلق عليه التنمية المهنية، كما تم دمج مجالات: الدعم الإداري، والدعم الإشرافي، ودعم الزملاء في بعد واحد أطلق عليه المساندة الإجتماعية، وقد تم استبدال تسمية مجال العنف الطلابي بسلوك الطلبة، كما تم حذف بعض الفقرات، وبذلك تكون المقياس من (٥٩) فقرة موزعة على تسعة أبعاد.

- للتحقق من دلالات صدق مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٣٠٠) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة الأصلية باعتباره عددا مناسباً لاستعمال أسلوب التحليل العاملي للتحقق من صدق الأدوات ( Field, 2005).
- تم التحقق من دلالات صدق مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات كمدخل لاستخدام أسلوب الصدق العاملي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس التسع والخمسون بين (٠,٣٠ و ٠,٧٤)، وهي جميعها ذات دلالة إحصائية (α ≥ ٠,٠٥)، مما يشير إلى أن فقرات المقياس تقيس السمة ذاتها، ولا يوجد ما يبرر حذف فقرة من فقرات المقياس في هذه المرحلة. بالإضافة إلى ذلك، أشارت قيم مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات المقياس إلى خلو المصفوفة من معاملات ارتباط تامة مما يوفر أساساً سليماً لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، ويمكّن من الكشف عن إسهام الفقرات في تفسير البناء العاملي للمقياس. وقد تأكد هذا من خلال تفحص قيمة محدد مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات المقياس والتي بلغت (٠,٠٠٢٣٧) وهي تزيد عن الحد الادنى المقبول وهو (٠,٠٠٠٠١) (Field, 2005). من جانب آخر، بلغت قيمة مؤشر كيزر Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة (٠,٩١) وهي تزيد عن الحد الادنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (٠,٥٠).
- بعد التأكد من ملاءمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، تم إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات أفراد الدراسة لفقرات المقياس، تمّ إخضاع البيانات لأسلوب تحليل المكوّنات الأساسية Principal Component Analysis (PCA)، وتدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax، وذلك بهدف توفير درجة أفضل من التفسير للبناء العاملي المستخلص قبل التدوير. وقد أسفر التحليل عن وجود عوامل تسعة تزيد قيمة جذورها الكامنة

عن الواحد الصحيح وفق معيار كايزر Kaiser، وتفسر ما مجموعه (٧٦,٨٣) من التباين الكلي، ويوضح الجدول (٦) البناء العاملي المستخلص من التحليل.

جدول ٦. قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً.

| العامل | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسر | نسبة التباين التراكمي المفسر |
|---|---|---|---|
| الأول | ٣٦,٣٠٤ | ٢٠,٦٠٩ | ٢٠,٦٠٩ |
| الثاني | ١,٨٤٥ | ١٢,٣٩٤ | ٣٣,٠٠٢ |
| الثالث | ١,٥٢١ | ١٢,١٨٧ | ٤٥,١٨٩ |
| الرابع | ١,٢٥٢ | ٩,٨١٦ | ٥٥,٠٠٥ |
| الخامس | ١,١١٣ | ٧,١٠٠ | ٦٢,١٠٥ |
| السادس | ١,٠١١ | ٦,٨٠٦ | ٦٨,٩١٢ |
| السابع | ١,٨٢٥ | ٢,٨٤٤ | ٧١,٧٥٦ |
| الثامن | ١,٧٤٩ | ٢,٦٧٢ | ٧٤,٤٢٧ |
| التاسع | ١,٦٨٠ | ٢,٤٠٩ | ٧٦,٨٣٧ |

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشبع بكل منها، فقد حسبت قيم تشبع كل فقرة من فقرات المقياس بكل عامل، ويبين الجدول (٧) هذه القيم. ويُلاحظ من الجدول (٧) أن نتائج التحليل العاملي اتفقت مع النظرية التي بُني على أساسها المقياس، إذ تشبّعت الفقرات التي تنتمي لكل بُعد، بحسب النظرية بالعامل المعني في ضوء التحليل، علماً بأن جميع العوامل قد احتفظت بفقراتها باستثناء عامل المساندة الإجتماعية إذ اشتمل على (١٢) فقرة بعد حذف الفقرة (٣٥)، وعامل تيسير العمل إذ اشتمل على (٦) فقرات بعد حذف الفقرة (٥٣). وتجدر الإشارة إلى أنه تمّ الاعتماد على معيار جيلفورد (Guilford) للاحتفاظ بالفقرة، والذي يُشير إلى أن الفقرة تتشبّع بعامل معيّن، إذا بلغت قيمة تشبّعها بالعامل (٠,٣٠) أو أكثر. وتتحدّد هوية الفقرة التي تتشبّع بأكثر من عامل بالعامل ذي التشبّع الأكبر، بشرط أن يزيد الفرق بين قيم التشبّع بالعاملين عن (٠,٣٠). وبهذا، يمكن القول: أن نتائج التحليل العاملي أكدت دلالة صدق للمقياس. وأن مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين ينطوي على تسعة عوامل هي: التنمية المهنية، والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية، وتيسير العمل، وسلوك الطلبة، ووضوح الدور، والمساندة الاجتماعية، والرضا الوظيفي، والبيئة المدرسية المادية، ومعنى العمل.

جدول ٧. قيم وتشبع وشيوع فقرات مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين بالعوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

| الفقرة | العامل | | | | | | | | | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الاول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | |
| ٤٦ | ٠,٥٨٤ | | | | | | | | | ٠,٧٣٨ |
| ٤٧ | ٠,٧٠٠ | | | | | | | | | ٠,٧٨٧ |
| ٤٨ | ٠,٦٦٣ | | | | | | | | | ٠,٧٣٧ |
| ٤٩ | ٠,٧٤١ | | | | | | | | | ٠,٧٨٥ |
| ٥٠ | ٠,٧٤٦ | | | | | | | | | ٠,٧٨٠ |
| ٥١ | ٠,٦٤٢ | | | | | | | | | ٠,٧٨٣ |
| ٥٢ | ٠,٦٠٨ | | | | | | | | | ٠,٧٢٢ |
| ٢٠ | | ٠,٧١٢ | | | | | | | | ٠,٧٧٨ |
| ٢١ | | ٠,٦٣٠ | | | | | | | | ٠,٧٠٠ |
| ٢٢ | | ٠,٧٤١ | | | | | | | | ٠,٨٤٣ |
| ٢٣ | | ٠,٦١٠ | | | | | | | | ٠,٧٨٦ |
| ٢٤ | | ٠,٦٩٠ | | | | | | | | ٠,٧٤٣ |
| ٢٩ | | | ٠,٦١٩ | | | | | | | ٠,٨٠٩ |
| ٣٠ | | | ٠,٥٤١ | | | | | | | ٠,٧٩٤ |
| ٣١ | | | ٠,٦٣٩ | | | | | | | ٠,٧٥٨ |
| ٣٢ | | | ٠,٦٢٠ | | | | | | | ٠,٧٨٥ |
| ٣٣ | | | ٠,٥٩٢ | | | | | | | ٠,٨٠٤ |
| ٣٤ | | | ٠,٥٤٦ | | | | | | | ٠,٧٩٠ |
| ٣٦ | | | ٠,٦٠٩ | | | | | | | ٠,٧٧٨ |
| ٣٧ | | | ٠,٥٨٥ | | | | | | | ٠,٨٠٦ |
| ٣٨ | | | ٠,٤٥٨ | | | | | | | ٠,٧٧٥ |
| ٣٩ | | | ٠,٤٤١ | | | | | | | ٠,٧٩٢ |
| ٤٠ | | | ٠,٣٠١ | | | | | | | ٠,٧٩٧ |
| ٤١ | | | ٠,٤٤٩ | | | | | | | ٠,٨٠٧ |
| ٦ | | | | ٠,٤٢٨ | | | | | | ٠,٧١٩ |
| ٧ | | | | ٠,٦١٩ | | | | | | ٠,٧١٨ |
| ٨ | | | | ٠,٦١٤ | | | | | | ٠,٧١٢ |
| ٩ | | | | ٠,٥٢٠ | | | | | | ٠,٦٤٦ |
| ١٠ | | | | ٠,٦٦٠ | | | | | | ٠,٧٢٢ |
| ١١ | | | | ٠,٦٧٣ | | | | | | ٠,٧٦٣ |
| ١٢ | | | | ٠,٦٣٧ | | | | | | ٠,٧٣٦ |
| ١٣ | | | | ٠,٦٢٧ | | | | | | ٠,٧٧٥ |
| ١ | | | | | ٠,٦٧٢ | | | | | ٠,٧٧٢ |
| ٢ | | | | | ٠,٦٨١ | | | | | ٠,٨٧٢ |
| ٣ | | | | | ٠,٦٦٧ | | | | | ٠,٧٣٦ |
| ٤ | | | | | ٠,٥١٩ | | | | | ٠,٧٣٧ |
| ٥ | | | | | ٠,٣٠٠ | | | | | ٠,٧٣٦ |
| ١٤ | | | | | | ٠,٤١٢ | | | | ٠,٧٠٣ |
| ١٥ | | | | | | ٠,٦٣٤ | | | | ٠,٧٧٥ |
| ١٦ | | | | | | ٠,٥٨٧ | | | | ٠,٧٥٢ |
| ١٧ | | | | | | ٠,٤٦٤ | | | | ٠,٧٤١ |
| ١٨ | | | | | | ٠,٤١٥ | | | | ٠,٧٤٧ |
| ١٩ | | | | | | ٠,٤٩٤ | | | | ٠,٦٤٣ |
| ٤٢ | | | | | | | ٠,٤٣٤ | | | ٠,٨٠٦ |
| ٤٣ | | | | | | | ٠,٤٥٧ | | | ٠,٨١٧ |
| ٤٤ | | | | | | | ٠,٤٨٨ | | | ٠,٨٠٥ |
| ٤٥ | | | | | | | ٠,٤٠٠ | | | ٠,٨٠٠ |
| ٢٥ | | | | | | | | ٠,٥٢٦ | | ٠,٧٠٧ |
| ٢٦ | | | | | | | | ٠,٥٠٤ | | ٠,٧٤٦ |
| ٢٧ | | | | | | | | ٠,٦٢٥ | | ٠,٧٦٧ |
| ٢٨ | | | | | | | | ٠,٥٠٦ | | ٠,٧٦٤ |
| ٥٤ | | | | | | | | | ٠,٤٩١ | ٠,٨٠٦ |
| ٥٥ | | | | | | | | | ٠,٦١١ | ٠,٨٠٨ |
| ٥٦ | | | | | | | | | ٠,٣٧٢ | ٠,٨٣٢ |
| ٥٧ | | | | | | | | | ٠,٣٦٥ | ٠,٨١٩ |
| ٥٨ | | | | | | | | | ٠,٥٠٠ | ٠,٧٩٠ |
| ٥٩ | | | | | | | | | ٠,٥٠٣ | ٠,٧٩٢ |

**ثبات الأداة**

للتأكد من ثبات مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين تم إستخدام أسلوب الإتساق الداخلي وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach's Alpha). وقد حصلت أبعاد المقياس التسعة على معاملات الثبات التالية التي تجعلها ملائمة لأغراض الدراسة الحالية: التنمية المهنية (٠,٨٥)، والمشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية (٠,٩٢)، وتيسير العمل (٠,٩١)، وسلوك الطلبة (٠,٩٢)، ووضوح الدور (٠,٩١)، والمساندة الاجتماعية (٠,٩٦)، والبيئة المدرسية المادية (٠,٩٣)، والرضا الوظيفي (٠,٩٤)، ومعنى العمل (٠,٩٥).

كما تمّ تصنيف درجة ممارسة المديرين للمارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في المدارس في خمسة مستويات بناءً على قيمة المدى الذي تنتشر فيه استجابات أفراد الدراسة (١ - ٥). وقد تم تصنيف الدرجات على كل بُعد من أبعاد مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في الفئات الخمس المختلفة من خلال تحديد طول الفئة والذي يساوي مدى الدرجات وهو (٤) مقسوماً على عدد الفئات وهو (٥)، وبهذا، يكون طول الفئة هو (٠,٨).

- عُدّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (١) وأقل من (١,٨) درجة ممارسة / أهمية منخفضة جداً للمديرين والمديرات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (١,٨١) وأقل من (٢,٦) درجة ممارسة / أهمية منخفضة للمديرين والمديرات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (٢,٦١) و(٣,٤) درجة ممارسة / أهمية متوسطة للمديرين والمديرات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (٣,٤١) و(٤,٢) درجة ممارسة / أهمية عالية للمديرين والمديرات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (٤,٢١) و(٥,٠٠) درجة ممارسة / أهمية عالية جدا للمديرين والمديرات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.

**اجراءات الدراسة**

تم اتباع الخطوات التالية في تطبيق الدراسة الحالية:

١- بعد أن تم إعداد مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين والتحقق من صدقه وثباته، تم الحصول على خطاب رسمي موجه من الجامعة الأردنية إلى مديرية التربية والتعليم في قصبة الزرقاء وذلك لتسهيل مهمة الباحثة.

٢- بعد أن تم حصر مجتمع الدراسة المتوفر (Accessible population) في محافظة الزرقاء، وفي مديرية تربية الزرقاء الاولى تحديداً، واختيار عينة الدراسة التي تكونت من (٥٠٠) معلم ومعلمة و(١٢٥) مديراً ومديرة. تم توزيع أداة الدراسة وهي مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، مرفقة بكتاب التغطية من مديرية التربية والتعليم التابعين لها (ملحق (٢) ص ١٥٣). فضلاً عن رسالة مرفقة تبين تعليمات الإجابة على الأداة وتؤكد سرية المعلومات المتعلقة بإجابات أفراد العينة (ملحق (٣) ص ١٥٤).

٣- وأخيراً قامت الباحثة بجمع الاستبيانات التي تم الحصول عليها من قبل أفراد عينة الدراسة ومراجعتها واستبعاد الاستبيانات غير الصالحة، تمهيداً لتفريغ الاستبيانات الصالحة منها وتحليلها للحصول على النتائج، وتحقيق أهداف الدراسة.

**المعالجة الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)) وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. فلتعرف واقع الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ولمعرفة أثر متغيرات الجنوسة، ومستوى المدرسة والخبرة والمؤهل العلمي للمديرين والمديرات، وللمعلمين والمعلمات في تحديدهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وتم اعتماد قيمة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) لوصف الأثر بالدال إحصائيا. وللتحقق من صدق الأداة تم استخدام أسلوب صدق المحتوى واستخراج الصدق العاملي لها وتعرف درجات التشبع والشيوع التي تحققها فقراتها. أما للتحقق من ثبات الأداة فتم استخراج معامل الثبات كرونباخ-ألفا لتعرف درجة الاتساق الداخلي لفقرات كل مجال من مجالات مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.

**متغيرات الدراسة**

اشتملت الدراسة على المتغير التابع الممثل بواقع الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين. كما اشتملت على متغيرات وسيطة ممثلة بما يلي: الجنوسة (معلم/معلمة، مدير/مديرة)، المرحلة الدراسية (أساسية/ثانوية)، الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم مهني، ماجستير، دكتوراه).

# الفصل الرابع

## النتائج

يشتمل هذا الفصل على عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بغرض تقديم أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في الأردن، وذلك بعد القيام بعملية تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة للإجابة عن أسئلتها، وذلك وعلى النحو الآتي:

**نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين كما يحددها معلمو تلك المدارس ومعلماتها؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين إلى تسعة أبعاد هي: التنمية المهنية، والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية، وتيسير العمل، وسلوك الطلبة، ووضوح الدور، والمساندة الاجتماعية، والبيئة المدرسية المادية، والرضا الوظيفي، ومعنى العمل. ثم تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات على فقرات المقياس بأبعاده التسعة متفرقة ومجتمعة. ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابي والانحراف المعياري للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وأبعادها التسعة مرتبة تنازلياً وفق درجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين لدرجة الممارسة الكلية للمديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين قد بلغ (٢,٦٧) بانحراف معياري (٠,٨٤) وبدرجة ممارسة كلية متوسطة. كما يظهر الجدول أن مجال سلوك الطلبة قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحراف معياري (٠,٩٨) وبدرجة ممارسة متوسطة، واحتل مجال المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (٠,٩١) وبدرجة ممارسة متوسطة. أما مجال المساندة الاجتماعية فقد احتل المرتبة الثالثة محققاً متوسط حسابي (٢,٧٠) وانحرافها المعياري (٠,٩٧) وبدرجة ممارسة متوسطة، كما احتل مجال وضوح الدور المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٩٥) وبدرجة ممارسة متوسطة، واحتل مجال الرضا الوظيفي المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٩٣) وبدرجة ممارسة متوسطة. كما احتل معنى العمل المرتبة السادسة محققاً متوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٩٨) وبدرجة ممارسة متوسطة، واحتل مجال التنمية المهنية المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وانحراف معياري (٠,٩٩) وبدرجة ممارسة قليلة، وجاء مجال البيئة المدرسية في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٢,٥٢) وانحراف معياري (٠,٩٩) وبدرجة ممارسة قليلة، واحتل المرتبة الأخيرة مجال تيسير العمل

محققاً متوسط حسابي (٢,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨٦) وبدرجة ممارسة قليلة. ويظهر الجدول (٨) تلك النتائج.

جدول ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | **سلوك الطلبة** | ٢,٨٨ | ٠,٩٨ | متوسطة |
| ٢ | **المشاركة في عملية صناعة القرار** | ٢,٧٦ | ٠,٩١ | متوسطة |
| ٣ | **المساندة الاجتماعية** | ٢,٧٠ | ٠,٩٧ | متوسطة |
| ٤ | **وضوح الدور** | ٢,٦٨ | ٠,٩٥ | متوسطة |
| ٥ | **الرضا الوظيفي** | ٢,٦٧ | ٠,٩٣ | متوسطة |
| ٦ | **معنى العمل** | ٢,٦٦ | ٠,٩٨ | متوسطة |
| ٧ | **التنمية المهنية** | ٢,٥٨ | ٠,٩٩ | قليلة |
| ٨ | **البيئة المدرسية** | ٢,٥٢ | ٠,٩٩ | قليلة |
| ٩ | **تيسير العمل** | ٢,٥٠ | ٠,٨٦ | قليلة |
| | **الممارسة الكلية** | **٢,٦٧** | **٠,٨٤** | **متوسطة** |

ويتم تاليا عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين مرتبة تنازلياً وفق درجة الممارسة لكل مجال وفقراته.

**أولاً: مجال سلوك الطلبة**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال سلوك الطلبة وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات قد حظيت بدرجة ممارسة متوسطة إذ كان المتوسط العام لفقرات المجال (٢,٨٨) وبانحراف معياري (٠,٩٨)، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التنازلي التالي: المرتبة الأولى احتلتها الفقرة "يحث المدير المعلمين على التعامل مع طلبتهم بإنسانية " بمتوسط حسابي (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,١٧)، واحتلت المرتبة الثانية الفقرة "يشجع المدير المعلمين على التواجد في أماكن اكتظاظ الطلبة " على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,١٥)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة "يشجع المدير المعلمين على حث الطلبة على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي" بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وانحراف معياري (١,٢٢)، وحصلت الفقرة "ييسر المدير على المعلمين ضبط النظام في المدرسة" على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري (١,١٣)، وجاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة الفقرة "يشجع المدير المعلمين على دمج الطلبة المشاغبين في الحصة الصفية" بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وانحراف معياري (١,٠٨)، ويظهر الجدول (٩) تلك النتائج.

جدول ٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال سلوك الطلبة من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **سلوك الطلبة** | **٢,٨٨** | **٠,٩٨** | **متوسطة** |
| ١ | ٢٢ | يحث المدير المعلمين على التعامل مع طلبتهم بإنسانية | ٣,٠٢ | ١,١٧ | متوسطة |
| ٢ | ٢٤ | يشجع المدير المعلمين على التواجد في أماكن اكتظاظ الطلبة | ٢,٩٨ | ١,١٥ | متوسطة |
| ٣ | ٢٠ | يشجع المدير المعلمين على حث الطلبة على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي | ٢,٩٦ | ١,٢٢ | متوسطة |
| ٢ | ٢٣ | ييسر المدير على المعلمين ضبط النظام في المدرسة | ٢,٧٨ | ١,١٣ | متوسطة |
| ٥ | ٢١ | يشجع المدير المعلمين على دمج الطلبة المشاغبين في الحصة الصفية | ٢,٦٥ | ١,٠٨ | متوسطة |

**ثانياً: مجال المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية وقد أظهرت النتائج ان المتوسط العام لفقرات المجال يساوي (٢,٧٦) وبانحراف معياري (٠,٩١) وبدرجة ممارسة متوسطة، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التنازلي التالي: في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "يوفر المدير للمعلمين حرية اختيار استراتيجية التدريس المناسبة " بمتوسط حسابي (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الثانية الفقرة "يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات المدرسية (المناوبة، تربية الصف، اللجان المدرسية)" بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,٢٣) وبدرجة ممارسة متوسطة، واحتلت الفقرة "يشرك المدير المعلمين في تشكيل اللجان الطلابية المختلفة" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (١,١٨) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة "يشرك المدير المعلمين في حل مشكلات الطلبة " بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (١,١٤) وبدرجة ممارسة متوسطة، واحتلت المرتبة الخامسة الفقرة "يشرك المدير المعلمين في توزيع المواد ووضع جدول الحصص" بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري (١,١٩) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة السادسة الفقرة "يثمن المدير مشاركة المعلمين في إعداد خطة تطوير للمدرسة" بمتوسط حسابي (٢,٧٠) وانحراف معياري (١,١٦) وبدرجة ممارسة متوسطة، أما في المرتبة السابعة فكانت الفقرة "يشرك المدير المعلمين في وضع خطط لإثارة دافعية الطلبة للتعلم "بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة ممارسة قليلة، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاءت الفقرة "يشرك المدير المعلمين في صناعة القرارات المتعلقة بهم" بمتوسط

حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة ممارسة قليلة، ويظهر الجدول (١٠) تلك النتائج.

جدول ١٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية** | **٢,٧٦** | **٠,٩١** | **متوسطة** |
| ١ | ٨ | يوفر المدير للمعلمين حرية اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة | ٣,٠٢ | ١,١٢ | متوسطة |
| ٢ | ١١ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات المدرسية (المناوبة، تربية الصف، اللجان المدرسية). | ٢,٩٨ | ١,٢٣ | متوسطة |
| ٣ | ١٠ | يشرك المدير المعلمينفي تشكيل اللجان الطلابية المختلفة | ٢,٨١ | ١,١٨ | متوسطة |
| ٤ | ٧ | يشرك المدير المعلمين في حل مشكلات الطلبة | ٢,٧٦ | ١,١٤ | متوسطة |
| ٥ | ١٢ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المواد ووضع جدول الحصص | ٢,٧٣ | ١,١٩ | متوسطة |
| ٦ | ٦ | يثمن المدير مشاركة المعلمين في إعداد خطة تطوير للمدرسة | ٢,٧٠ | ١,١٦ | متوسطة |
| ٧ | ٩ | يشرك المدير المعلمين في وضع خطط لإثارة دافعية الطلبة للتعلم | ٢,٥٧ | ١,١٢ | قليلة |
| ٨ | ١٣ | يشرك المدير المعلمين في صناعة القرارات المتعلقة بهم | ٢,٥٤ | ١,١٢ | قليلة |

**ثالثاً: مجال المساندة الاجتماعية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال المساندة الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات قد حظيت بدرجة ممارسة متوسطة إذ كان المتوسط العام لفقرات المجال (٢,٧٠) وبانحراف معياري (٠,٩٦)، أما الفقرات فقد اتخذت الترتيب التالي: احتلت المرتبة الأولى الفقرة "يشجع المدير المعلمين على العمل بروح الفريق" بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وانحراف معياري (١,٢٠)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "يلتزم المدير بما يتم الاتفاق عليه مسبقاً مع المعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وانحراف معياري (١,١٦)، وحصلت الفقرة "يثمن المدير ما يقوم به المعلمين من أعمال" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري (١,١٩)، وقد شاركتها في هذه المرتبة الفقرة "يشجع المدير المعلمين على طلب الدعم من زملائهم عندما يواجهون مشكلات في العمل " بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري (١,١٣)، والفقرة "يشجع المدير المعلمين إلى تقدير ما يقوم به زملاؤهم من أعمال" بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (١,١١)، وفي المرتبة السادسة الفقرة "يؤثر المدير إيجابياً في العلاقات الاجتماعية في المدرسة" بمتوسط

حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (١,١٥)، أما المرتبة السابعة فقد احتلتها الفقرة "يشجع المدير المعلمين على تبادل الخبرات لتطوير مقدراتهم التعليمية" بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (١,١٦)، وفي المرتبة الثامنة الفقرة "يستمع المدير لما يقوله المعلمون باهتمام" بمتوسط حسابي (٢,٧٠) وانحراف معياري (١,١٩)، أما في المرتبة التاسعة الفقرة "يحث المدير المعلمين على طلب مساعدته إذا واجهتهم مشكلة في العمل" بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وانحراف معياري (١,١٥)، وفي المرتبة العاشرة الفقرة "يتناول المدير ما يقدمه المعلمون من ملاحظات باهتمام " بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (١,١٣)، وفي المرتبة الحادية عشرة جاءت الفقرة " يقدم المدير الدعم الإداري للمعلمين " بمتوسط حسابي (٢,٦٤) وانحراف معياري (١,١٥)، وفي المرتبة الثانية عشرة والأخيرة جاءت " يهتم المدير بحاجات المعلمين الخاصة" بمتوسط حسابي (٢,٦١) و انحراف معياري (١,١٢). ويظهر الجدول (١١) تلك النتائج.

جدول ١١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المساندة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **المساندة الاجتماعية** | **٢,٧٠** | **٠,٩٦** | **متوسطة** |
| ١ | ٤٠ | يشجع المدير المعلمين على العمل بروح الفريق | ٢,٧٥ | ١,٢٠ | متوسطة |
| ٢ | ٣٦ | يلتزم المدير بما يتم الاتفاق عليه مسبقاً مع المعلمين. | ٢,٧٤ | ١,١٦ | متوسطة |
| ٣ | ٣٥ | يثمن المدير ما يقوم به المعلمين من أعمال. | ٢,٧٣ | ١,١٩ | متوسطة |
| ٣ | ٣٧ | يشجع المدير المعلمين على طلب الدعم من زملائهم عندما يواجهون مشكلات في العمل | ٢,٧٣ | ١,١٣ | متوسطة |
| ٣ | ٣٨ | يشجع المدير المعلمين إلى تقدير ما يقوم به زملاؤهم من أعمال. | ٢,٧٣ | ١,١٢ | متوسطة |
| ٦ | ٣١ | يؤثر المدير إيجابياً في العلاقات الاجتماعية في المدرسة | ٢,٧٢ | ١,١٥ | متوسطة |
| ٧ | ٣٩ | يشجع المدير المعلمين على تبادل الخبرات لتطوير مقدراتهم التعليمية | ٢,٧١ | ١,١٦ | متوسطة |
| ٨ | ٢٩ | يستمع المدير لما يقوله المعلمون باهتمام | ٢,٧٠ | ١,١٩ | متوسطة |
| ٩ | ٣٤ | يحث المدير المعلمين على طلب مساعدته إذا واجهتهم مشكلة في العمل | ٢,٦٩ | ١,١٥ | متوسطة |
| ١٠ | ٣٣ | يتناول المدير ما يقدمه المعلمون من ملاحظات باهتمام | ٢,٦٦ | ١,١٣ | متوسطة |
| ١١ | ٣٠ | يقدم المدير الدعم الإداري للمعلمين | ٢,٦٤ | ١,١٥ | متوسطة |
| ١٢ | ٣٢ | يهتم المدير بحاجات المعلمين الخاصة | ٢,٦١ | ١,١٢ | متوسطة |

**رابعاً: مجال وضوح الدور**

تـم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة متفرقـة ومجتمعـة للفقـرات المنتمية لمجال وضوح الدور وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات قد حظيت بدرجة ممارسة متوسطة إذ كان المتوسط العام لفقرات المجال (٢,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التنازلي التالي: في المرتبة الأولى جاءت الفقرة "يوضح المدير للمعلمين الأدوار الموكلة إليهم" بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وانحراف معياري (١,١٤)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "يمكّن المدير المعلمين من تعرف ما يتوقعه منهم" بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وانحراف معياري (١,٠٤)، وحصلت الفقرة "يقدم المدير للمعلمين إجراءات واضحة للتعامل مع مشكلات الطلبة" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وانحراف معياري (١,٠٦)، وشاركتها في هذه المرتبة الفقرة "يقييم المدير المعلمين بطرق متنوعة ويبني على نتائجها" بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وانحراف معياري (١,١٣)، ويظهر الجدول (١٢) تلك النتائج.

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال وضوح الدور من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **وضوح الدور** | **٢,٦٨** | **٠,٩٥** | **متوسطة** |
| ١ | ٢٧ | يوضح المدير للمعلمين الأدوار الموكلة إليهم | ٢,٨٦ | ١,١٤ | متوسطة |
| ٢ | ٢٥ | يمكن المدير المعلمين من تعرف ما يتوقعه منهم | ٢,٦٩ | ١,٠٤ | متوسطة |
| ٣ | ٢٦ | يقدم المدير للمعلمين إجراءات واضحة للتعامل مع مشكلات الطلبة | ٢,٦٠ | ١,٠٦ | متوسطة |
| ٣ | ٢٨ | يقييم المدير المعلمين بطرق متنوعة ويبني على نتائجها | ٢,٦٠ | ١,١٣ | متوسطة |

**خامساً: مجال الرضى الوظيفي**

تـم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة متفرقـة ومجتمعـة للفقـرات المنتميـة لمجـال الرضـا الـوظيفي وقد أظهـرت النتـائج أن المتوسـط العـام لفقـرات المجـال يسـاوي (٢,٦٧) وبانحراف معياري (٠,٩٣) وبدرجة ممارسة متوسطة، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التنازلي التالي: في المرتبة الاولى جاءت الفقرة "يبتعد المدير عن ممارسة أي عمل يهدد الأمن الوظيفي للمعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (١,٢٤) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "يوزع المدير الحصص بصورة واضحة في نهاية كل عام" بمتوسط حسابي (٢,٧٧) وانحراف معياري (١,١٧) وبدرجة ممارسة متوسطة، وحصلت الفقرة "يشجع المدير المعلمين على التمسك في مهنة التدريس" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي

(٢,٧٥) وانحراف معياري (١,١١) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة "يؤكد المدير على أهمية أن تكون رواتب المعلمين أفضل مما هي عليه" بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (١,١٣) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة "يعزز المدير شعور المعلمين بالرضا عن ما يتقاضونه من أجور " بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وانحراف معياري (١,٠٧) وبدرجة ممارسة قليلة، وحصلت الفقرة " يشجع المدير المعلمين إلى الاعتقاد أن أفضل مهنة هي أن يكونوا معلمين" على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (١,١٠) وبدرجة ممارسة قليلة، وحلت في المرتبة السابعة والاخيرة الفقرة "يمكن المدير المعلمين من الاستمتاع بعملهم كمعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٤٥) وانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة ممارسة قليلة، ويظهر الجدول (١٣) تلك النتائج.

جدول ١٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **الرضا الوظيفي** | **٢,٦٧** | **٠,٩٣** | **متوسطة** |
| ١ | ٤٥ | يبتعد المدير عن ممارسة أي عمل يهدد الأمن الوظيفي للمعلمين | ٢,٨٩ | ١,٢٤ | متوسطة |
| ٢ | ٤٧ | يوزع المدير الحصص بصورة واضحة في نهاية كل عام. | ٢,٧٧ | ١,١٧ | متوسطة |
| ٣ | ٤٦ | يشجع المدير المعلمين على التمسك في مهنة التدريس | ٢,٧٥ | ١,١١ | متوسطة |
| ٤ | ٥١ | يؤكد المدير على أهمية أن تكون رواتب المعلمين أفضل مما هي عليه | ٢,٧١ | ١,١٣ | متوسطة |
| ٥ | ٤٨ | يعزز المدير شعور المعلمين بالرضا عن ما يتقاضونه من أجور | ٢,٥٨ | ١,٠٧ | قليلة |
| ٦ | ٤٩ | يشجع المدير المعلمين إلى الاعتقاد أن أفضل مهنة هي أن يكونوا معلمين | ٢,٥٥ | ١,١٠ | قليلة |
| ٧ | ٥٠ | يمكن المدير المعلمين من الاستمتاع بعملهم كمعلمين | ٢,٤٥ | ١,٠٣ | قليلة |

**سادساً: مجال معنى العمل**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال معنى العمل وقد أظهرت النتائج أن درجة الممارسة لفقرات المجال متفرقة ومجتمعة قد كانت متوسطة باستثناء الفقرة الأخيرة فقد كانت قليلة، وقد كان المتوسط العام لفقرات المجال يساوي (٢,٦٨) وبانحراف معياري (٠,٩٨) ، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التنازلي التالي: في المرتبة الاولى جاءت الفقرة "يحث المدير الطلبة على تقدير معلميهم" بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وانحراف معياري (١,١٤)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "يحث المدير المعلمين على جعل

راحة الطلبة ضمن اهتماماتهم" بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (١,١١)، وشاركتها في هذه المرتبة الفقرة "يحث المدير المعلمين على تثمين قيمة عملهم كمعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (١,١١)، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة "يعزز المدير رغبة المعلمين في العمل في المدرسة" بمتوسط حسابي (٢,٦١) وانحراف معياري (١,١٥)، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة "يمكن المدير المعلمين من الاندماج مع طلبتهم في المدرسة" على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (١,٠٩)، وحلت في المرتبة السادسة والاخيرة الفقرة "يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم" بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (١,٠٨)، ويظهر الجدول (١٤) تلك النتائج.

جدول ١٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال معنى العمل من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **معنى العمل** | **٢,٦٨** | **٠,٩٨** | **متوسطة** |
| ١ | ٥٤ | يحث المدير الطلبة على تقدير معلميهم | ٢,٧٤ | ١,١٤ | متوسطة |
| ٢ | ٥٧ | يحث المدير المعلمين على جعل راحة الطلبة ضمن اهتماماتهم | ٢,٧٢ | ١,١٧ | متوسطة |
| ٢ | ٥٥ | يحث المدير المعلمين على تثمين قيمة عملهم كمعلمين | ٢,٧٢ | ١,١١ | متوسطة |
| ٤ | ٥٢ | يجعل المدير المعلمين يشعرون بالقيمة الاجتماعية لمهنة التعليم | ٢,٦٣ | ١,٠٥ | متوسطة |
| ٥ | ٥٦ | يمكن المدير المعلمين من الاندماج مع طلبتهم في المدرسة | ٢,٦٦ | ١,٠٩ | متوسطة |
| ٦ | ٥٣ | يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم | ٢,٥٩ | ١,٠٨ | قليلة |

**سابعاً: مجال التنمية المهنية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال التنمية المهنية وقد أظهرت النتائج ان درجة ممارسة المجال عموماً قد كانت قليلة، بينما تنوعت درجة ممارسة فقراته بين المتوسطة والقليلة، وقد حقق مجال التنمية المهنية متوسطاً عاماً مقداره (٢,٥٨) وبانحراف معياري (٠,٩٩) وبدرجة ممارسة قليلة، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التنازلي التالي: في المرتبة الاولى جاءت الفقرة "يوفر المدير للمعلمين مجموعة متنوعة من المهمات ليقوموا بإنجازها" بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (١,١٣) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة "يحث المدير المعلمين على التحديث المستمر للمعارف والمهارات التي يمتلكونها" بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (١,١١) وبدرجة ممارسة متوسطة، وحصلت الفقرة "يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في

الدورات التدريبية " على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٦٣) وانحراف معياري (١,١٨) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة " يقدم المديرللمعلمين فرص تنمية مهنية تمكنهم من الحصول على الترقية" بمتوسط حسابي (٢,٣٤) وانحراف معياري (١,١١) وبدرجة ممارسة قليلة، وجاءت في المرتبة الخامسة الفقرة "يقدم المدير للمعلمين المساعدة في تنمية مهارات التدريس لديهم" بمتوسط حسابي (٢,٣٨) وانحراف معياري (١,٠٥) وبدرجة ممارسة قليلة، ويظهر الجدول (١٥) تلك النتائج.

جدول ١٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **مجال التنمية المهنية** | **٢,٥٨** | **٠,٩٩** | **قليلة** |
| ١ | ٣ | يوفر المدير للمعلمين مجموعة متنوعة من المهمات ليقوموا بإنجازها | ٢,٧٦ | ١,١٣ | متوسطة |
| ٢ | ٢ | يحث المدير المعلمين على التحديث المستمر للمعارف والمهارات التي يمتلكونها | ٢,٧١ | ١,١١ | متوسطة |
| ٣ | ١ | يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في الدورات التدريبية | ٢,٦٣ | ١,١٨ | متوسطة |
| ٤ | ٤ | يقدم المديرللمعلمين فرص تنمية مهنية تمكنهم من الحصول على الترقية | ٢,٣٤ | ١,١١ | قليلة |
| ٥ | ٥ | يقدم المدير للمعلمين المساعدة في تنمية مهارات التدريس لديهم. | ٢,٣٨ | ١,٠٥ | قليلة |

**ثامناً: مجال البيئة المدرسية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال البيئة المدرسية وقد أظهرت النتائج ان درجة ممارسة المجال عموماً وفقراته كانت قليلة، باستثناء الفقرة " يتابع المدير أعمال الصيانة في المدرسة" التي حلت بالمرتبة الأولى وحققت متوسط حسابي (٢,٦٢) وانحراف معياري (١,١٢)ودرجة ممارسة متوسطة. بينما حقق المجال متوسطاً عاماً مقداره (٢,٥٢) وبانحراف معياري (٠,٩٩) وبدرجة ممارسة قليلة، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التنازلي التالي: في المرتبة الثانية جاءت الفقرة "يمكن المدير المعلمين من استثمار المبنى المدرسي في تنفيذ أساليب التعليم الحديثة" بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وانحراف معياري (١,١٢)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة "يوفر المدير مواد تعليمية ذات نوعية جيدة في المدرسة " بمتوسط حسابي (٢,٤٩) وانحراف معياري (١,١١)، وحصلت الفقرة "يوفر المدير بيئة مدرسية ضمن بناء ذي كفاية عالية " على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٢,٤٨) وانحراف معياري (١,٠٨)، ويظهر الجدول (١٦) تلك النتائج.

الجدول ١٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **البيئة المدرسية** | **٢,٥٢** | **٠,٩٩** | **قليلة** |
| ١ | ٤٤ | يتابع المدير أعمال الصيانة في المدرسة | ٢,٦٢ | ١,١٢ | متوسطة |
| ٢ | ٤٥ | يمكن المدير المعلمين من استثمار المبنى المدرسي في تنفيذ أساليب التعليم الحديثة | ٢,٥٠ | ١,١٢ | قليلة |
| ٣ | ٤٢ | يوفر المدير مواد تعليمية ذات نوعية جيدة في المدرسة | ١,٤٩ | ١,١١ | قليلة |
| ٤ | ٤٣ | يوفر المدير بيئة مدرسية ضمن بناء ذي كفاية عالية | ٢,٤٨ | ١,٠٨ | قليلة |

**تاسعاً: مجال تيسير العمل**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال تيسير العمل وقد أظهرت النتائج ان درجة ممارسة المجال عموماً قد كانت قليلة، بينما تنوعت درجة ممارسة فقراته بين المتوسطة والقليلة، وقد حقق مجال تيسير العمل متوسطاً عاماً مقداره (٢,٥٠) وبانحراف معياري (٠,٨٦) وبدرجة ممارسة قليلة، بينما اتخذت فقراته الترتيب التالي: في المرتبة الاولى حلت الفقرة "يضع المدير جدولاً دراسياً بما يتناسب مع حصص المعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (١,١٠) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفي المرتبة الثانية الفقرة "يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين للقيام بعملهم على الوجه الأمثل " بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (١,٠٣) وبدرجة ممارسة متوسطة، وحلت الفقرة "يوفر المدير للمعلمين مناخاً مريحاً للعمل" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وانحراف معياري (١,١٥) وبدرجة ممارسة قليلة، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة "يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين لتقديم الإرشاد لطلبتهم " بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (١,٠٦) وبدرجة ممارسة قليلة، وجاءت في المرتبة الخامسة الفقرة "يخصص المدير وقتا مناسباً للمعلمين لمواكبة أحدث المستجدات في مجال تخصصهم" بمتوسط حسابي (٢,٢٨) وانحراف معياري (١,٠٢) وبدرجة ممارسة قليلة، وفي المرتبة السادسة والاخيرة حلت الفقرة "يحث المدير المعلمين على الابتعاد عن الوقوف إلى ساعات طويلة أثناء ممارستهم للأعمال المدرسية " بمتوسط حسابي (٢,٢٧) وانحراف معياري (١,٠٤) وبدرجة ممارسة قليلة ويظهر الجدول (١٧) تلك النتائج.

الجدول ١٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال تيسير العمل من وجهة نظر المعلمين.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **تيسير العمل** | **٢,٥٠** | **٠,٨٦** | **قليلة** |
| ١ | ١٤ | يضع المدير جدولاً دراسياً بما يتناسب مع حصص المعلمين | ٢,٧١ | ١,١٠ | متوسطة |
| ٢ | ١٧ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين للقيام بعملهم على الوجه الأمثل | ٢,٦٦ | ١,٠٣ | متوسطة |
| ٣ | ١٨ | يوفر المدير للمعلمين مناخاً مريحاً للعمل | ٢,٥٨ | ١,١٥ | قليلة |
| ٤ | ١٦ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين لتقديم الإرشاد لطلبتهم | ٢,٥٣ | ١,٠٦ | قليلة |
| ٥ | ١٥ | يخصص المدير وقتا مناسباً للمعلمين لمواكبة أحدث المستجدات في مجال تخصصهم | ٢,٢٨ | ١,٠٢ | قليلة |
| ٦ | ١٩ | يحث المدير المعلمين على الابتعاد عن الوقوف لساعات طويلة أثناء ممارستهم للأعمال المدرسية | ٢,٢٧ | ١,٠٤ | قليلة |

**نتائج السؤال الثاني: ما واقع ممارسة مديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين كما يحددها مديرو تلك المدارس ومديراتها؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم مقياس جودة الحياة العملية للمعلمين إلى تسعة أبعاد هي: التنمية المهنية، والمشاركة في صناعة القرار، وتيسير العمل ، وسلوك الطلبة، ووضوح الدور، والمساندة الاجتماعية ، والبيئة المدرسية، والرضا الوظيفي، ومعنى العمل. ثم تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المديرين والمديرات على فقرات المقياس بأبعاده التسعة متفرقة ومجتمعة. ويوضح الجدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم وأبعادها التسعة مرتبة تنازلياً وفق درجة ممارستها من وجهة المديرين والمديرات.

وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين متفرقة ومجتمعة قد كانت مرتفعة، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرينمتوسط حسابي (٣,٩٨) وبانحراف معياري (٠,٨٧). كما يظهر الجدول أن مجال معنى العمل قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وبانحراف معياري (٠,٩٦)، واحتل مجال سلوك الطلبة المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (١,٠١). أما مجال المساندة الاجتماعية فقد احتل المرتبة الثالثة محققاً متوسط حسابي (٤,٠٠) وانحرافها المعياري (٠,٩٧)، كما احتل مجال الرضا الوظيفي المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٩٧)، واحتل مجال المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (٠,٩٢). أما البيئة المدرسية فقد احتل المرتبة السادسة محققاً متوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (١,٠١)، واحتل مجال وضوح الدور المرتبة السابعة

بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (١,٠٠)، وجاء مجال تيسير العمل في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال التنمية المهنية محققاً متوسط حسابي (٣,٦١) وانحراف معياري (٠,٨٧). ويظهر الجدول (١٨) تلك النتائج.

الجدول ١٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين من وجهة نظر نظرهم.

| الرتبة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | معنى العمل | ٤,٠٤ | ٠,٩٦ | عالية |
| ٢ | سلوك الطلبة | ٤,٠٢ | ١,٠١ | عالية |
| ٣ | المساندة الاجتماعية | ٤,٠٠ | ٠,٩٧ | عالية |
| ٤ | الرضا الوظيفي | ٣,٩٥ | ٠,٩٧ | عالية |
| ٥ | المشاركة في صناعة القرارات المدرسية | ٣,٨٤ | ٠,٩٢ | عالية |
| ٦ | بيئة المدرسة | ٣,٨٤ | ١,٠١ | عالية |
| ٧ | وضوح الدور | ٣,٨٢ | ١,٠٠ | عالية |
| ٨ | تيسير العمل | ٣,٧٢ | ٠,٨٧ | عالية |
| ٩ | التنمية المهنية | ٣,٦١ | ٠,٩٦ | عالية |
| | **الممارسة الكلية** | **٣,٩٨** | **٠,٨٧** | **عالية** |

ويتم تاليا عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المديرين للمارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وذلك في كل المجالات وفقراتها مرتبة تنازليا وفق درجة الممارسة

**أولاً: معنى العمل**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المجال معنى العمل متفرقة ومجتمعة وقد أشارت النتائج أن درجة الممارسة كانت عالية، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرين على هذا المجال متوسط حسابي (٤,٠٥) وبانحراف معياري (٠,٩٦). كما احتلتالقفرة "يحث المدير الطلبة على تقدير معلميهم " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وبانحراف معياري (١,٠٧)، واحتلت الفقرة " يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وانحراف معياري (١,٠٤). أما الفقرة " يحث المدير المعلمين على جعل راحة الطلبة ضمن اهتماماتهم" فقد احتلت المرتبة الثالثة محققةً متوسط حسابي (٤,٠٣) وانحرافها المعياري (١,٠٥)، كما احتلت الفقرة " يحث المدير المعلمين على تثمين قيمة عملهم كمعلمين" المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٩٩)، واحتلت الفقرة "يعزز المدير رغبة المعلمين في العمل في المدرسة " المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (١,٠٧)، واحتلت الفقرة

"يمكن المدير المعلمين من الاندماج مع طلبتهم في المدرسة " المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (٠,٩٨). ويظهر الجدول (١٩) تلك النتائج.

الجدول ١٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال معنى العمل من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **معنى العمل** | **٤,٠٥** | **٠,٩٦** | **عالية** |
| ١ | ٥٣ | يحث المدير الطلبة على تقدير معلميهم | ٤,٢٠ | ١,٠٧ | عالية |
| ٢ | ٥٢ | يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم | ٤,٠٨ | ١,٠٤ | عالية |
| ٣ | ٥٦ | يحث المدير المعلمين على جعل راحة الطلبة ضمن اهتماماتهم | ٤,٠٣ | ١,٠٥ | عالية |
| ٤ | ٥٤ | يحث المدير المعلمين على تثمين قيمة عملهم كمعلمين | ٤,٠٢ | ٠,٩٩ | عالية |
| ٥ | ٥٧ | يعزز المدير رغبة المعلمين في العمل في المدرسة | ٣,٩٨ | ١,٠٧ | عالية |
| ٦ | ٥٥ | يمكن المدير المعلمين من الاندماج مع طلبتهم في المدرسة | ٣,٩٥ | ٠,٩٨ | عالية |

**ثانياً: سلوك الطلبة**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال سلوك الطلبة وقد أشارت النتائج أن درجة الممارسة قد كانت مرتفعة على مستوى المجال وفقراته، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرين على هذا المجال متوسط حسابي (٤,٠٢) وبانحراف معياري (١,٠١). كما يظهر الجدول (٢٠) أن الفقرة "يحث المدير المعلمين على التعامل مع طلبتهم بإنسانية " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٤) وبانحراف معياري (١,١٨)، واحتلت الفقرة "ييسر المدير على المعلمين ضبط النظام في المدرسة" المرتبة الثانية محققةً متوسط حسابي (٤,٠٦) وانحرافها المعياري (١,١٠). كما احتلت الفقرة " يشجع المدير المعلمين على التواجد في أماكن اكتظاظ الطلبة " المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وانحراف معياري (١,٠٦)، أما الفقرة " يشجع المدير المعلمين على حث الطلبة على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي " فقد احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وانحراف معياري (١,١٧)، ، واحتلت الفقرة "يشجع المدير المعلمين على دمج الطلبة المشاغبين في الحصة الصفية " المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (١,٠٩).

جدول ٢٠. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال سلوك الطلبة من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **سلوك الطلبة** | **٤,٠٢** | **١,٠١** | **عالية** |
| ١ | ٢٢ | يحث المدير المعلمين على التعامل مع طلبتهم بإنسانية | ٤,١٤ | ١,١٨ | عالية |
| ٢ | ٢٣ | ييسر المدير على المعلمين ضبط النظام في المدرسة | ٤,٠٦ | ١,١٠ | عالية |
| ٣ | ٢٤ | يشجع المدير المعلمين على التواجد في أماكن اكتظاظ الطلبة | ٤,٠٤ | ١,٠٦ | عالية |
| ٤ | ٢٠ | يشجع المدير المعلمين على حث الطلبة على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي | ٤,٠٣ | ١,١٧ | عالية |
| ٥ | ٢١ | يشجع المدير المعلمين على دمج الطلبة المشاغبين في الحصة الصفية | ٣,٨٢ | ١,٠٩ | عالية |

**ثالثاً: المساندة الاجتماعية**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متفرقة ومجتمعة للفقرات المنتمية لمجال المساندة الاجتماعية ، وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات قد حظيت بدرجة ممارسة عالية إذ كان المتوسط العام لفقرات المجال (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٩٦)، أما فقرات المجال فقد اتخذت الترتيب التالي: في المرتبة الاولى حلت الفقرة "يثمن المدير ما يقوم به المعلمين من أعمال" بمتوسط حسابي (٤,١٢) وانحراف معياري (١,٠٩)، وفي المرتبة الثانية الفقرة "يلتزم المدير بما يتم الاتفاق عليه مسبقاً مع المعلمين" بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (١,٠٤)، وحلت الفقرة "يحث المدير المعلمين على طلب مساعدته إذا واجهتهم مشكلة في العمل" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,٠٥)، وفي المرتبة الرابعة الفقرة "يشجع المدير المعلمين على العمل بروح الفريق" بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (١,١٤)، وفي المرتبة الخامسة الفقرة "يستمع المدير لما يقوله المعلمون باهتمام" بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (١,٠٤)، أما في المرتبة السادسة الفقرة "يقدم المدير الدعم الإداري للمعلمين" بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (١,٠٠)، وفي المرتبة السابعة الفقرة "يتناول المدير ما يقدمه المعلمون من ملاحظات باهتمام " بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري (١,١١)، أما في المرتبة الثامنة فقد حلت الفقرة "يشجع المدير المعلمين على تبادل الخبرات لتطوير مقدراتهم التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وانحراف معياري (١,١٧)، وفي المرتبة التاسعة الفقرة "يشجع المدير المعلمين على طلب الدعم من زملائهم عندما يواجهون مشكلات في العمل" بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (١,١١)، أما في المرتبة العاشرة فكانت الفقرة "يشجع المدير المعلمين إلى تقدير ما يقوم به زملاؤهم من أعمال. " بمتوسط حسابي

(٣,٨٩) وانحـراف معيـاري (١,١٢)، وفـي المرتبـة الحاديـة عشـرة جـاءت الفقـرة "يهـتم المـدير بحاجات المعلمين الخاصة " بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحـراف معيـاري (١,١٤)، وفـي المرتبـة الثانية عشرة والأخيرة جاءت الفقرة "يؤثر المدير إيجابياً في العلاقات الاجتماعيـة فـي المدرسـة" بمتوسط حسابي (٣,٨٧) و انحراف معياري (١,١٤). ويظهر الجدول (٢١) تلك النتائج.

الجدول ٢١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المساندة الاجتماعية من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **المساندة الاجتماعية** | **٣,٩٩** | **٠,٩٦** | **عالية** |
| ١ | ٣٥ | يثمن المدير ما يقوم به المعلمين من أعمال. | ٤,١٢ | ١,٠٩ | عالية |
| ٢ | ٣٦ | يلتزم المدير بما يتم الاتفاق عليه مسبقاً مع المعلمين. | ٤,٠٩ | ١,٠٤ | عالية |
| ٣ | ٣٤ | يحث المدير المعلمين على طلب مساعدته إذا واجهتهم مشكلة في العمل | ٤,٠٧ | ١,٠٥ | عالية |
| ٤ | ٤٠ | يشجع المدير المعلمين على العمل بروح الفريق | ٤,٠٧ | ١,١٤ | عالية |
| ٥ | ٢٩ | يستمع المدير لما يقوله المعلمون باهتمام | ٤,٠٦ | ١,٠٤ | عالية |
| ٦ | ٣٠ | يقدم المدير الدعم الإداري للمعلمين | ٤,٠٢ | ١,٠٠ | عالية |
| ٧ | ٣٣ | يتناول المدير ما يقدمه المعلمون من ملاحظات باهتمام | ٣,٩٧ | ١,١١ | عالية |
| ٨ | ٣٩ | يشجع المدير المعلمين على تبادل الخبرات لتطوير مقدراتهم التعليمية | ٣,٩٥ | ١,١٧ | عالية |
| ٩ | ٣٧ | يشجع المدير المعلمين على طلب الدعم من زملائهم عندما يواجهون مشكلات في العمل | ٣,٩١ | ١,١١ | عالية |
| ١٠ | ٣٨ | يشجع المدير المعلمين إلى تقدير ما يقوم به زملاؤهم من أعمال. | ٣,٨٩ | ١,١٢ | عالية |
| ١١ | ٣٢ | يهتم المدير بحاجات المعلمين الخاصة | ٣,٨٩ | ١,١٤ | عالية |
| ١٢ | ٣١ | يؤثر المدير إيجابياً في العلاقات الاجتماعية في المدرسة | ٣,٨٧ | ١,١٤ | عالية |

**رابعاً: الرضا الوظيفي**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحيـاة العمليـة للمعلمين فـي مجـال الرضـا الـوظيفي متفرقـة ومجتمعة،وقد أشـارت النتـائج أن درجـة الممارسـة كانـت عاليـة، فقد حققـت الممارسـة الكليـة للمـديرين علـى هذا المجال متوسط حسابي (٣,٩٥) وبانحراف معياري (٠,٩٧). كما يظهر الجدول أن القفرة "يوزع المدير الحصص بصورة واضحة في نهاية كل عام" قد احتلت المرتبـة الأولـى بمتوسط حسـابي (٤,٠٦) وبانحراف معياري (١,٠٨)، واحتلت الفقرة " يشـجع المـدير المعلمـين علـى التمسك فـي مهنة التدريس " المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وانحراف معياري (١,١٢). أما الفقرة " يبتعد المدير عن ممارسة أي عمل يهدد الأمن الوظيفي للمعلمين" فقد احتلت المرتبة الثالثـة محققةً

متوسط حسابي (٤,٠٢) وانحرافها المعياري (١,٢٣)، كما احتلت الفقرة " يؤكد المدير على أهمية أن تكون رواتب المعلمين أفضل مما هي عليه" المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (١,١٣)، واحتلت الفقرة "يعزز المدير شعور المعلمين بالرضا عن ما يتقاضونه من أجور " المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,١٣). أما الفقرة "يمكن المدير المعلمين من الاستمتاع بعملهم كمعلمين" فقد احتل المرتبة السادسة محققةً متوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (١,١٠)، واحتلت الفقرة "يشجع المدير المعلمين إلى الاعتقاد أن أفضل مهنة هي أن يكونوا معلمين" السابعة بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وانحراف معياري (١,٠٤). ويظهر الجدول (٢٢) تلك النتائج.

الجدول ٢٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال الرضا الوظيفي من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **الرضا الوظيفي** | **٣,٩٥** | **٠,٩٧** | **عالية** |
| ١ | ٤٨ | يوزع المدير الحصص بصورة واضحة في نهاية كل عام. | ٤,٠٦ | ١,٠٨ | عالية |
| ٢ | ٤٧ | يشجع المدير المعلمين على التمسك في مهنة التدريس | ٤,٠٣ | ١,١٢ | عالية |
| ٣ | ٤٦ | يبتعد المدير عن ممارسة أي عمل يهدد الأمن الوظيفي للمعلمين | ٤,٠٢ | ١,٢٣ | عالية |
| ٤ | ٥٢ | يؤكد المدير على أهمية أن تكون رواتب المعلمين أفضل مما هي عليه | ٣,٩٨ | ١,١٣ | عالية |
| ٥ | ٤٩ | يعزز المدير شعور المعلمين بالرضا عن ما يتقاضونه من أجور | ٣,٨٧ | ١,١٣ | عالية |
| ٦ | ٥١ | يمكن المدير المعلمين من الاستمتاع بعملهم كمعلمين | ٣,٨٦ | ١,١٠ | عالية |
| ٧ | ٥٠ | يشجع المدير المعلمين إلى الاعتقاد أن أفضل مهنة هي أن يكونوا معلمين | ٣,٨٢ | ١,٠٤ | عالية |

**خامساً: المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المشاركة في عملية صناعة القرار متفرقة ومجتمعة،وقد أشارت النتائج أن درجة الممارسة على هذا كانت مرتفعة، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرين على هذا المجالمتوسط حسابي (٣,٨٤) وبانحراف معياري (٠,٩٢). كما يتبين من الجدول (٢٣) أن الفقرة "يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات المدرسية (المناوبة، تربية الصف، اللجان المدرسية)." قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٥) وبانحراف معياري (١,١٢)، واحتلت الفقرة " يوفر المدير للمعلمين حرية اختيار إستراتيجية

التدريس المناسبة " المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (١,٠٦). أما الفقرة "يشرك المدير المعلمين في حل مشكلات الطلبة " فقد احتلت المرتبة الثالثة محققةً متوسط حسابي (٣,٩٦) وانحرافها المعياري (١,١٢)، كما احتلت الفقرة "يشرك المدير المعلمين في تشكيل اللجان الطلابية المختلفة" المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,١٩)، واحتلت الفقرة "يشرك المدير المعلمين في توزيع المواد ووضع جدول الحصص" المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (١,١٥). أما الفقرة "يشرك المدير المعلمين في صناعة القرارات المتعلقة بهم" فقد احتل المرتبة السادسة محققةً متوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,١٦)، واحتلت الفقرة "يثمن المدير مشاركة المعلمين في إعداد خطة تطوير للمدرسة " المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,١٤). واحتلت الفقرة "يشرك المدير المعلمين في وضع خطط لإثارة دافعية الطلبة للتعلم" المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (١,٠٨).

الجدول ٢٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المشاركة في عملية صناعة القرار من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية** | **٣,٨٤** | **٠,٩٢** | **عالية** |
| ١ | ١١ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات المدرسية (المناوبة، تربية الصف، اللجان المدرسية). | ٤,١٥ | ١,١٢ | عالية |
| ٢ | ٨ | يوفر المدير للمعلمين حرية اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة | ٤,٠٦ | ١,٠٦ | عالية |
| ٣ | ٧ | يشرك المدير المعلمين في حل مشكلات الطلبة | ٣,٩٦ | ١,١٢ | عالية |
| ٤ | ١٠ | يشرك المدير المعلمينفي تشكيل اللجان الطلابية المختلفة | ٣,٨٧ | ١,١٩ | عالية |
| ٥ | ١٢ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المواد ووضع جدول الحصص | ٣,٨٦ | ١,١٥ | عالية |
| ٦ | ١٣ | يشرك المدير المعلمين في صناعة القرارات المتعلقة بهم | ٣,٧٦ | ١,١٦ | عالية |
| ٧ | ٦ | يثمن المدير مشاركة المعلمين في إعداد خطة تطوير للمدرسة | ٣,٦٧ | ١,١٤ | عالية |
| ٨ | ٩ | يشرك المدير المعلمين في وضع خطط لإثارة دافعية الطلبة للتعلم | ٣,٤٢ | ١,٠٨ | عالية |

**سادساً: البيئة المدرسية**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية متفرقة ومجتمعة،وقد أشارت النتائج أن درجة الممارسة كانت مرتفعة، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرين على هذا

المجالمتوسط حسابي (٣,٨٤) وبـانحراف معيـاري (١,٠١). كمـا يظهر الجدول أن الفقرة "يتـابع المدير أعمال الصيانة في المدرسة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبانحراف معياري (١,١٣)، واحتلت الفقرة " يمكن المدير المعلمين من استثمار المبنى المدرسي في تنفيذ أساليب التعليم الحديثة" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (١,١٨). أما الفقرة "يوفر المدير مواد تعليمية ذات نوعية جيدة في المدرسة " فقد احتلت المرتبة الثالثة محققةً متوسط حسابي (٣,٧٦) وانحرافها المعياري (١,٠٢)، كما احتلت الفقرة " يشرك المدير المعلمينفي تشكيل اللجان الطلابية المختلفة" المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,١٠). ويظهر الجدول (٢٤) تلك النتائج.

الجدول ٢٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **البيئة المدرسية** | **٣,٨٤** | **١,٠١** | **عالية** |
| ١ | ٤٤ | يتابع المدير أعمال الصيانة في المدرسة | ٤,٠٣ | ١,١٣ | عالية |
| ٢ | ٤٥ | يمكن المدير المعلمين من استثمار المبنى المدرسي في تنفيذ أساليب التعليم الحديثة | ٣,٨١ | ١,١٨ | عالية |
| ٣ | ٤٢ | يوفر المدير مواد تعليمية ذات نوعية جيدة في المدرسة | ٣,٧٦ | ١,٠٢ | عالية |
| ٤ | ٤٣ | يوفر المدير بيئة مدرسية ضمن بناء ذي كفاية عالية | ٣,٧٤ | ١,١٠ | عالية |

**سابعاً: وضوح الدور**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في وضوح الدور متفرقة ومجتمعة، وقدأشارت النتائج أن درجة الممارسة كانت مرتفعة، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرين على هذا المجال متوسط حسابي (٣,٨٢) وبانحراف معياري (١,٠٠). كما يظهر الجدول أن الفقرة "يقييم المدير المعلمين بطرق متنوعة ويبني على نتائجها" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وبانحراف معياري (١,١٠)، واحتلت الفقرة " يوضح المدير للمعلمين الأدوار الموكلة إليهم" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٠) وانحراف معياري (١,١٣). أما الفقرة "يقدم المدير للمعلمين إجراءات واضحة للتعامل مع مشكلات الطلبة " فقد احتلت المرتبة الثالثة محققةً متوسط حسابي (٣,٨١) وانحرافها المعياري (١,٠٧)، كما احتلت الفقرة " يمكن المدير المعلمين من

تعرف ما يتوقعه منهم" المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (١,١٠). والجدول (٢٥) يظهر نتائج ذلك التحليل.

الجدول ٢٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال وضوح الدور من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **وضوح الدور** | **٣,٨٢** | **١,٠٠** | **عالية** |
| ١ | ٢٨ | يقييم المدير المعلمين بطرق متنوعة ويبني على نتائجها | ٣,٩٢ | ١,١٠ | عالية |
| ٢ | ٢٧ | يوضح المدير للمعلمين الأدوار الموكلة إليهم | ٣,٩٠ | ١,١٣ | عالية |
| ٣ | ٢٦ | يقدم المدير للمعلمين إجراءات واضحة للتعامل مع مشكلات الطلبة | ٣,٨١ | ١,٠٧ | عالية |
| ٤ | ٢٥ | يمكن المدير المعلمين من تعرف ما يتوقعه منهم | ٣,٦٣ | ١,١٠ | عالية |

**ثامناً: تيسير العمل**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال تيسير العمل متفرقة ومجتمعة،وقدأشارت النتائج أن درجة الممارسة كانت مرتفعة، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرين على هذا المجال متوسط حسابي (٣,٧٢) وبانحراف معياري (٠,٨٧). كما يظهر الجدول أن الفقرة "يوفر المدير للمعلمين مناخاً مريحاً للعمل" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وبانحراف معياري (١,٠٨)، واحتلت الفقرة "يضع المدير جدولاً دراسياً بما يتناسب مع حصص المعلمين" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠١) وانحراف معياري (١,٠٥). أما الفقرة "يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين للقيام بعملهم على الوجه الأمثل" فقد احتلت المرتبة الثالثة محققةً متوسط حسابي (٣,٨٤) وانحرافها المعياري (١,٠١)، كما احتلت الفقرة " يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين لتقديم الإرشاد لطلبتهم" المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (١,٠٣).واحتلت الفقرة "يخصص المدير وقتا مناسباً للمعلمين لمواكبة أحدث المستجدات في مجال تخصصهم" المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (٠,٩٣). وأخيراً، احتلت الفقرة "يحث المدير المعلمين على الابتعاد عن الوقوف إلى ساعات طويلة أثناء ممارستهم للأعمال المدرسية" المرتبة السادسة محققةً متوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري(١,١٤). ويظهر الجدول (٢٦) نتائج ذلك التحليل.

الجدول ٢٦. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال تيسير العمل من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **تيسير العمل** | **٣,٧٢** | **٠,٨٧** | **عالية** |
| ١ | ١٨ | يوفر المدير للمعلمين مناخاً مريحاً للعمل | ٤,٢٤ | ١,٠٨ | عالية جداً |
| ٢ | ١٤ | يضع المدير جدولاً دراسياً بما يتناسب مع حصص المعلمين | ٤,٠١ | ١,٠٥ | عالية |
| ٣ | ١٧ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين للقيام بعملهم على الوجه الأمثل | ٣,٨٤ | ١,٠١ | عالية |
| ٤ | ١٦ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين لتقديم الإرشاد لطلبتهم | ٣,٥٤ | ١,٠٣ | عالية |
| ٥ | ١٥ | يخصص المدير وقتا مناسباً للمعلمين لمواكبة أحدث المستجدات في مجال تخصصهم | ٣,٥١ | ٠,٩٣ | عالية |
| ٦ | ١٩ | يحث المدير المعلمين على الابتعاد عن الوقوف إلى ساعات طويلة أثناء ممارستهم للأعمال المدرسية | ٣,٤٠ | ١,١٤ | عالية |

**تاسعاً: التنمية المهنية**

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال التنمية المهنية متفرقة ومجتمعة، وقدأشارت النتائج أن درجة الممارسة كانت عالية، فقد حققت الممارسة الكلية للمديرين على هذا المجال متوسط حسابي (٣,٦١) وبانحراف معياري (٠,٩٦). كما يظهر الجدول (٢٧) أن القفرة "يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في الدورات التدريبية " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وبانحراف معياري (١,١٠)، واحتلت الفقرة "يحث المدير المعلمين على التحديث المستمر للمعارف والمهارات التي يمتلكونها" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,١٨). أما الفقرة "يقدم المدير للمعلمين المساعدة في تنمية مهارات التدريس لديهم" فقد احتلت المرتبة الثالثة محققةً متوسط حسابي (٣,٥٩) وانحرافها المعياري (١,٠٤)، كما احتلت الفقرة "يوفر المدير للمعلمين مجموعة متنوعة من المهمات ليقوموا بإنجازها" المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وانحراف معياري (١,٠٦). وأخيراً،احتلت الفقرة "يقدم المديرللمعلمين فرص تنمية مهنية تمكنهم من الحصول على الترقية" المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,٠١).

الجدول ٢٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال التنمية المهنية من وجهة نظرهم.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **مجال التنمية المهنية** | **٣,٦١** | **٠,٩٦** | **عالية** |
| ١ | ١ | يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في الدورات التدريبية | ٣,٧٥ | ١,١٠ | عالية |
| ٢ | ٢ | يحث المدير المعلمين على التحديث المستمر للمعارف والمهارات التي يمتلكونها | ٣,٦٧ | ١,١٨ | عالية |
| ٣ | ٥ | يقدم المدير للمعلمين المساعدة في تنمية مهارات التدريس لديهم. | ٣,٥٩ | ١,٠٤ | عالية |
| ٤ | ٣ | يوفر المدير للمعلمين مجموعة متنوعة من المهمات ليقوموا بإنجازها | ٣,٥٦ | ١,٠٦ | عالية |
| ٥ | ٤ | يقدم المديرللمعلمين فرص تنمية مهنية تمكنهم من الحصول على الترقية | ٣,٤٨ | ١,٠١ | عالية |

**نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥) بين المعلمين في درجة تحديدهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، و المرحلة الدراسية و المؤهل العلمي والخبرة؟**

لتعرف الفروق بين تقديرات المعلمين والمعلمات في درجة تحديدهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي والخبرة تم استخدام تحليل التباين (ANOVA). ويلاحظ من الجدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المعلمين والمعلمات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة لعملية للمعلمين فيها تعزى إلى المتغيرات التالية: متغير الجنوسة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢٤,٤٤٢) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، ومتغير المؤهل العلمي‌إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٥٥٤) وبمستوى دلالة (٠,٠١١)،وكما أظهرت النتائج أن هناك فروق في تقديرات المعلمين تعزى إلى التفاعل بين متغيرات المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٥٠٤)وبمستوى دلالة (٠,٠١٢) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<٠,٠٥).

كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديريهم للمارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم تعزى إلى المتغيرات التالية: المرحلة الدراسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,١٧) وبمستوى دلالة (٠,٨٩٨)، ومتغير الخبرة التدريسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٥٥٤) وبمستوى دلالة (٠,٤٤٧)، والتفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمرحلة الدراسية إذ بلغت قيمة (ف)

المحسوبة (١,٢٠٣) وبمستوى دلالة (٠,٢٧٣)، والتفاعل الثنائي بين متغير الجنوسة والخبرة التدريسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٣٧٣) وبمستوى دلالة (٠,٦٨٩)، والتفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٦٧٠) وبمستوى دلالة (٠,١٩٠)، والتفاعل الثلاثي بين متغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية والخبرة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٦٩٧) وبمستوى دلالة (٠,٤٤٩)، والتفاعل الثلاثي بين المتغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية والمؤهل إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٥٠٤) وبمستوى دلالة (٠,٦٣٠)، والتفاعل الثلاثي بين المتغيرات المرحلة الدراسية والخبرة والمؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,٤٩٨) وبمستوى دلالة (٠,٢٠٢)، والتفاعل الرباعي بين متغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية والخبرة والمؤهل إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٢٨٤) وبمستوى دلالة (٠,٧٥٣) وجميعها غير دالة احصائيا وذلك عند مستوى دلالة($\alpha$<٠,٠٥). ويظهر جدول (٢٨) نتائج ذلك التحليل.

الجدول ٢٨. نتائج تحليل التباين (ANOVA) لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وفقاً لمتغيرات الجنوسة، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي، والخبرة.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنوسة | ١٤,١٤٧ | ١ | ١٤,١٤٧ | ٢٤,٨٨٢ | ٠,٠٠٠ |
| المرحلة الدراسية | ٠,٠٠٩ | ١ | ٠,٠٠٩ | ٠,١٧ | ٠,٨٩٨ |
| الخبرة التدريسية | ٠,٩١٩ | ٢ | ٠,٤٥٥٤ | ٤,٥٥٤ | ٠,٤٤٧ |
| المؤهل العلمي | ٥,١٧٨ | ٢ | ٢,٥٨٩ | ٤,٥٥٤ | ٠,٠١١ |
| الجنوسة×المرحلة الدراسية | ٠,٦٨٤ | ١ | ٠,٦٨٤ | ١,٢٠٣ | ٠,٢٧٣ |
| الجنوسة×الخبرة التدريسية | ٠,٤٢٤ | ٢ | ٠,٢١٢ | ٠,٣٧٣ | ٠,٦٨٩ |
| الجنوسة×المؤهل العلمي | ١,٨٩٩ | ٢ | ٠,٩٥٠ | ١,٦٧٠ | ٠,١٩٠ |
| المرحلة الدراسية×المؤهل العلمي | ٥,١٢٢ | ٢ | ٢,٥٦١ | ٤,٥٠٤ | ٠,٠١٢ |
| المرحلة الدراسية×الخبرة | ٠,٦٦٢ | ٢ | ٠,٣٣١ | ٠,٥٨١ | ٠,٥٥٩ |
| الخبرة × المؤهل العلمي | ٢,٠٠٢ | ٤ | ٠,٥٠١ | ٠,٨٨٠ | ٠,٤٧٦ |
| الجنوسة×المرحلة الدراسية× الخبرة التدريسية | ٠,٧٩٢ | ٢ | ٠,٣٩٦ | ٠,٦٩٧ | ٠,٤٩٩ |
| الجنوسة×المرحلة الدراسية× المؤهل العلمي | ٠,٨٥٩ | ٣ | ٠,٢٨٦ | ٠,٥٠٤ | ٠,٦٨٠ |
| المرحلة الدراسية×الخبرة×المؤهل | ٣,٤٠٧ | ٤ | ٠,٨٥٢ | ١,٤٩٨ | ٠,٢٠٢ |
| الجنوسة×المرحلةالدراسية×الخبرة×المؤهل | ٠,٣٢٣ | ٢ | ٠,١٦٢ | ٠,٢٨٤ | ٠,٧٥٣ |
| الخطأ | ٢٢٢,٣٠٤ | ٣٩١ | ٠,٥٦٩ | | |
| المجموع | ٣٣٤٢,٧٤٦ | ٤٢٤ | | | |

**أولاً: الجنوسة**

ولتعرف دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم وفقاً لمتغير الجنوسة تم المقارنة بين متوسطي المجموعتين وقد تبين أن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمات يساوي (٢,٨٧) في حين كان المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين يساوي (٢,١٤)، مما يشير أن الفروق كانت لصالح المعلمات ذوات المتوسط الحسابي الأكبر، أي أن المعلمات قد أظهرن تقديرات أعلى لدرجة ممارسة المديرات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين من ما أظهره المعلمين من تقديراتهم لدرجة ممارسة تلك الممارسات من قبل المديرين في مدارسهم. ويظهر الجدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم.

الجدول ٢٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم.

| المتغير | التصنيف | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| الجنوسة | معلمين | ٢,١٤ | ٠,١٠ | قليلة |
| | معلمات | ٢,٨٧ | ٠,٠٧ | متوسطة |

**ثانياً: المؤهل العلمي**

ولتعرف دلالة الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين والتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار المقارنات البعدية لشيفيه (Scheffe)والذي أظهر أن المعلمين من حملة درجة الدبلوم المهني (٢,٩٥) قد قدروا درجة ممارسات المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين بدرجة أعلى من المعلمين من حملة درجة البكالوريوس (٢,٦٠) أو درجة الماجستير (٢,٠٧). ويظهر الجدول (٣٠) هذه الفروق.

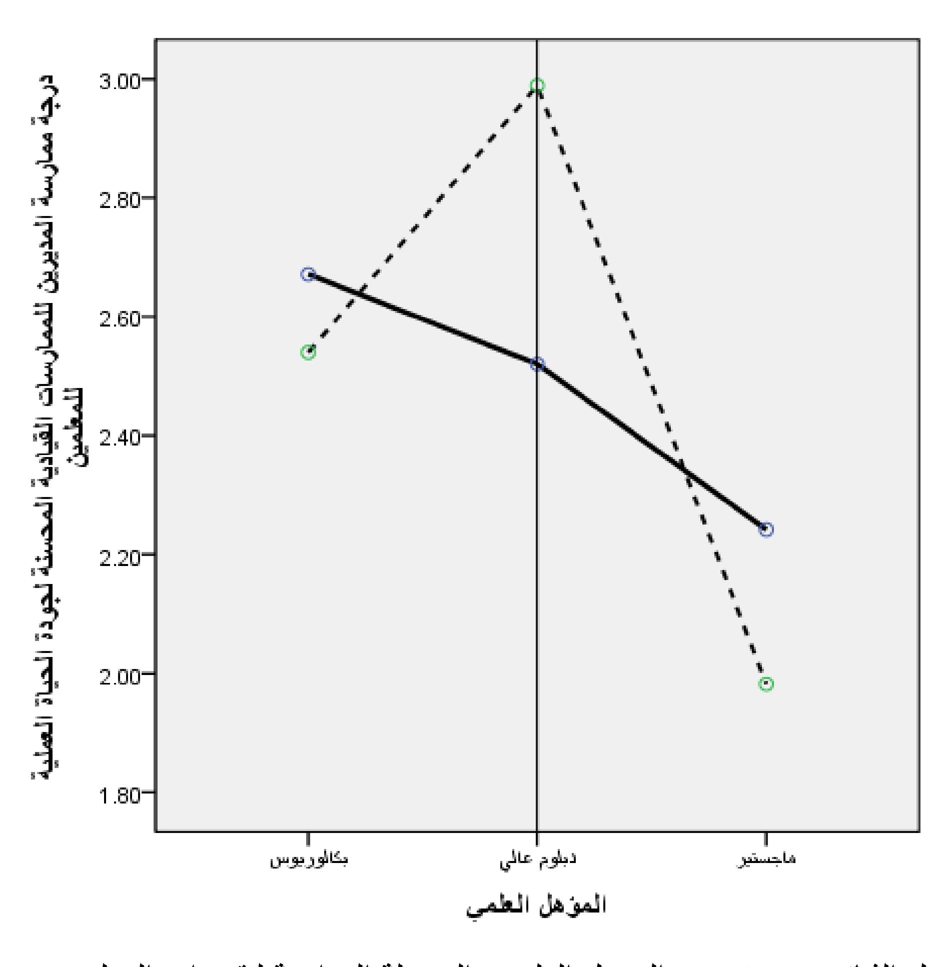
الجدول ٣٠. الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وفق متغير المؤهل العلمي.

| المؤهل العلمي | المتوسط الحسابي | الفروق بين المتوسطات | | |
|---|---|---|---|---|
| | | بكالوريوس | دبلوم عالي | ماجستير |
| **بكالوريوس** | ٢,٦٠ | ----- | -٠,٣٥٠* | ٠,٥٣٠* |
| **دبلوم عالي** | ٢,٩٥ | ٠,٣٥٠* | ----- | ٠,٨٨٠ * |
| **ماجستير** | ٢,٠٧ | - ٠,٥٣٠ | - ٠,٨٨٠* | ---- |

(*) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

**ثالثاً: التفاعل بين المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي**

لتعرف دلالة التفاعل الثنائي بين المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي تم تمثيل ذلك التفاعل بيانياً في الشكل (١٦)، ويبدوا جلياً في الشكل (١٦) أن تقديرات المعلمين في المدارس ثانوية من حملة درجة الدبلوم المهني لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم قد فاقت تقديرات المعلمين في المرحلة الأساسية، وبكلمات أخرى، أن أثر المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين يعتمد على المرحلة الدراسية التي يدرسها ذلك المعلم.




شكل ١٦. التفاعل الثنائي بين متغيري المؤهل العلمي والمرحلة الدراسية لتقديرات المعلمين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.

**نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المديرين في درجة تحديدهم لدرجة ممارستهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة؟**

لتعرف الفروق بين تقديرات المديرين والمديرات في درجة تحديدهم لدرجة ممارساتهمللممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي والخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي

(ANOVA). وقد أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المديرين والمديرات للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة لعملية للمعلمين فيها تعزى إلى المتغيرات التالية: متغير الجنوسة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٨٤٧) وبمستوى دلالة (٠,٣٦١)، ومتغير المرحلة الدراسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٣٩٩) وبمستوى دلالة (٠,٥٣٠)، المؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١,١٨٦) وبمستوى دلالة (٠,٢٨٠)، ومتغير الخبرة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٢٩٠) وبمستوى دلالة (٠,٧٣٤)، والتفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمرحلة الدراسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٠٠٠) وبمستوى دلالة (٠,١٦٢)، والتفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والخبرة التدريسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٠٥٢) وبمستوى دلالة (٠,٨٢٠)، والتفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٢٣٢) وبمستوى دلالة (٠,٦٣٢)، والتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والخبرة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٣٤٢) وبمستوى دلالة (٠,٥٦١)، والتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٠٠٠) وبمستوى دلالة (٠,٩٩٩)، والتفاعل الثنائي بين متغيري الخبرة والمؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٥٦٥) وبمستوى دلالة (٠,١١٤). ويظهر جدول (٣١) نتائج ذلك التحليل.

الجدول ٣١. نتائج تحليل التباين (ANOVA) لتقديرات مديري مدارس محافظة الزرقاء لدرجة ممارستهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وفقاًلمتغيرات الجنوسة، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي، والخبرة.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنوسة | ٠,٦٨٢ | ١ | ٠,٦٤٢ | ٠,٨٤٧ | ٠,٣٦١ |
| المرحلة الدراسية | ٠,٣٢١ | ١ | ٠,٣٢١ | ٠,٣٩٩ | ٠,٥٣٠ |
| الخبرة التدريسية | ٠,٤٨٠ | ٢ | ٠,٢٤٠ | ٠,٢٩٨ | ٠,٧٤٣ |
| المؤهل العلمي | ٠,٩٥٤ | ١ | ٠,٩٥٤ | ١,١٨٦ | ٠,٢٨٠ |
| الجنوسة×المرحلة الدراسية | ١,٦١٠ | ١ | ١,٦١٠ | ٢,٠٠ | ٠,١٦٢ |
| الجنوسة×الخبرة التدريسية | ٠,٠٤٢ | ١ | ٠,٠٤٢ | ٠,٠٥٢ | ٠,٨٢٠ |
| الجنوسة×المؤهل العلمي | ٠,١٨٦ | ١ | ٠,١٨٦ | ٠,٢٣٢ | ٠,٦٣٢ |
| المرحلة الدراسية×المؤهل العلمي | ٠,٠٠١٠٧ | ١ | ٠,٠٠١٠٧ | ٠,٠٠٠ | ٠,٩٩٩ |
| المرحلة الدراسية×الخبرة | ٠,٢٧٥ | ١ | ٠,٢٧٥ | ٠,٣٤٢ | ٠,٥٦١ |
| الخبرة × المؤهل العلمي | ٢,٠٦٤ | ١ | ٢,٠٦٤ | ٢,٥٦٥ | ٠,١١٤ |
| الجنوسة×المرحلة الدراسية× المؤهل العلمي | ٠,٠١٤ | ٢ | ٠,٠١٤ | ٠,٠١٨ | ٠,٨٩٤ |
| الخطأ | ٥٣,٩١٣ | ٦٧ | ٠,٨٠٥ | | |
| المجموع | ١٣٠٨,٣٧٩ | ٨٢ | | | |

**نتائج السؤال الخامس: ما شكل الأنموذج القيادي المناسب لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها؟**

للإجابة على هذا السؤال تم القيام بالخطوات التالية:

**أولاً:** مراجعة الأدب السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة والتي تمثل الممارسات القيادية لمدير المدرسة، وجودة الحياة العملية للمعلمين.

**ثانياً:** مسح واقع درجة ممارسة مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، وتلك الممارسة المأمولة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين بمجالاته التسعة.

**ثالثاً:** تحديد حاجة المعلمين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية لهم في مدارسهم وذلك بإتباع أنموذج كوفمان(Kaufman, 1984) لتقدير الحاجات الذي يشير إلى أن تقدير الحاجة يكون بتعرف الفجوة بين درجة الممارسة في واقع الحال، وتلك الممارسة المرغوبة، ومن ثم استخراج دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة لتعرف الأولوية في الحاجة. ويتم تالياً عرض نتائج التحليل مرتبة تنازلياً وفقاً لأولوية الحاجات.

**اولاً: تيسير العمل**

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع درجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال تيسير العمل ، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة لمجال تيسير العمل (٣٦,٧١)، كما بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة للفقرة " يخصص المدير وقتا مناسباً للمعلمين لمواكبة أحدث المستجدات في مجال تخصصهم" (٣٤,٥١)، وبلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يحث المدير المعلمين على الابتعاد عن الوقوف إلى ساعات طويلة أثناء ممارستهم للأعمال المدرسية "(٣٢,٩٨)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يوفر المدير للمعلمين مناخاً مريحاً للعمل" (٣٠,٠٧)، أما قيمة (ت) للفقرة " يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين للقيام بعملهم على الوجه الأمثل" فقد بلغت (٢٩,٣٠)، بينما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين لتقديم الإرشاد لطلبتهم" (٢٨,٩٥)، وللفقرة "يضع المدير جدولاً دراسياً بما يتناسب مع حصص المعلمين" (٢٧,٥٣) وجميع القيم كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α) مما يشير إلى وجود حاجة

لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال تيسير العمل، والجدول (٣٢) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٢. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال تيسير العمل

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **تيسير الأعمال** | **٢,٥٠** | **٤,٤٢** | **٣٦,٧١** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ١٥ | يخصص المدير وقتا مناسباً للمعلمين لمواكبة أحدث المستجدات في مجال تخصصهم | ٢,٢٨ | ٤,٣٧ | ٣٤,٥١ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٩ | يحث المدير المعلمين على الابتعاد عن الوقوف إلى ساعات طويلة أثناء ممارستهم للأعمال المدرسية | ٢,٢٧ | ٤,٣٦ | ٣٢,٩٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٨ | يوفر المدير للمعلمين مناخاً مريحاً للعمل | ٢,٥٨ | ٤,٥١ | ٣٠,٠٧ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٧ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين للقيام بعملهم على الوجه الأمثل | ٢,٦٦ | ٤,٤٥ | ٢٩,٣٠ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٦ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين لتقديم الإرشاد لطلبتهم | ٢,٥٣ | ٤,٣٩ | ٢٨,٩٥ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٤ | يضع المدير جدولاً دراسياً بما يتناسب مع حصص المعلمين | ٢,٧١ | ٤,٤٦ | ٢٧,٥٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

**ثانياً: البيئة المدرسية المادية**

أشارت نتائج إختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع درجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة لمجال البيئة المدرسية (**٣٣,٩٠**)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة " يوفر المدير مواد تعليمية ذات نوعية جيدة في المدرسة" (٣٢,٧٨)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يمكن المدير المعلمين من استثمار المبنى المدرسي في تنفيذ أساليب التعليم الحديثة" (٣٠,٧٦)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يوفر المدير بيئة مدرسية ضمن بناء ذي كفاية عالية" (٣٠,٧٣)، أما قيمة (ت) للفقرة "يتابع المدير أعمال الصيانة في المدرسة" فقد بلغت (٢٩,٢٦)، وجميع القيم كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α) مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية، والجدول (٣٣) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٣. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال البيئة المدرسية وفق متغير الأهمية

| رقم الفقرة | المجال / الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **البيئة المدرسية** | **٢,٥٢** | **٤,٥١** | **٣٣,٩٠** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٤٢ | يوفر المدير مواد تعليمية ذات نوعية جيدة في المدرسة | ٢,٤٩ | ٤,٥٥ | ٣٢,٧٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٤٥ | يمكن المدير المعلمين من استثمار المبنى المدرسي في تنفيذ أساليب التعليم الحديثة | ٢,٥٠ | ٤,٥٠ | ٣٠,٧٦ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٤٣ | يوفر المدير بيئة مدرسية ضمن بناء ذي كفاية عالية | ٢,٤٨ | ٤,٤٦ | ٣٠,٧٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٤٤ | يتابع المدير أعمال الصيانة في المدرسة | ٢,٦٢ | ٤,٥٢ | ٢٩,٢٦ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

**ثالثاً: المساندة الاجتماعية**

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع درجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المساندة الاجتماعية ، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة لمجال المساندة الاجتماعية (٣٢,٨٢)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يهتم المدير بحاجات المعلمين الخاصة " (٣١,٤)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يقدم المدير الدعم الإداري للمعلمين" (٣٠,٢٣)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يتناول المدير ما يقدمه المعلمون من ملاحظات باهتمام " (٢٩,٣٤)، أما قيمة (ت) للفقرة "يحث المدير المعلمين على طلب مساعدته إذا واجهتهم مشكلة في العمل" فقد بلغت (٢٨,٧٧)،كما بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة للفقرة " يثمن المدير ما يقوم به المعلمين من أعمال." كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يستمع المدير لما يقوله المعلمون باهتمام " (٢٧,٩٦)، أما قيمة (ت) للفقرة " يشجع المدير المعلمين على العمل بروح الفريق" (٢٧,٨)،كما بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يؤثر المدير إيجابياً في العلاقات الاجتماعية في المدرسة " (٢٧,٧٩)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يلتزم المدير بما يتم الاتفاق عليه مسبقاً مع المعلمين" (٢٧,٢٥)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يشجع المدير المعلمين على طلب الدعم من زملائهم عندما يواجهون مشكلات في العمل" (٢٦,٩٨)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يشجع المدير المعلمين إلى تقدير ما يقوم به زملاؤهم من أعمال" (٢٦,٣٩)، كما بلغت قيمة "ت"

للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يشجع المدير المعلمين على تبادل الخبرات لتطوير مقدراتهم التعليمية" (٢٦,٣٩)،وجميع الفروق كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α)، مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المساندة الاجتماعية ، والجدول (٣٤) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٤. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المساندة

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المساندة الاجتماعية** | **٢,٧٠** | **٤,٥١** | **٣٢,٨٢** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٣٢ | يهتم المدير بحاجات المعلمين الخاصة | ٢,٦١ | ٤,٥٣ | ٣١,٤ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٠ | يقدم المدير الدعم الإداري للمعلمين | ٢,٦٤ | ٤,٥٦ | ٣٠,٢٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٣ | يتناول المدير ما يقدمه المعلمون من ملاحظات باهتمام | ٢,٦٦ | ٤,٥٢ | ٢٩,٣٤ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٤ | يحث المدير المعلمين على طلب مساعدته إذا واجهتهم مشكلة في العمل | ٢,٦٩ | ٤,٥٠ | ٢٨,٧٧ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٥ | يثمن المدير ما يقوم به المعلمين من أعمال. | ٢,٧٣ | ٤,٥٥ | ٢٨,١١ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٩ | يستمع المدير لما يقوله المعلمون باهتمام | ٢,٧٠ | ٤,٥٤ | ٢٧,٩٦ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٤٠ | يشجع المدير المعلمين على العمل بروح الفريق | ٢,٧٥ | ٤,٥٢ | ٢٧,٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣١ | يؤثر المدير إيجابياً في العلاقات الاجتماعية في المدرسة | ٢,٧٢ | ٤,٥٠ | ٢٧,٧٩ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٦ | يلتزم المدير بما يتم الاتفاق عليه مسبقاً مع المعلمين. | ٢,٧٤ | ٤,٥١ | ٢٧,٢٥ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٧ | يشجع المدير المعلمين على طلب الدعم من زملائهم عندما يواجهون مشكلات في العمل | ٢,٧٣ | ٤,٤٧ | ٢٦,٩٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٨ | يشجع المدير المعلمين إلى تقدير ما يقوم به زملاؤهم من أعمال. | ٢,٧٣ | ٤,٤٥ | ٢٦,٣٩ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣٩ | يشجع المدير المعلمين على تبادل الخبرات لتطوير مقدراتهم التعليمية | ٢,٧١ | ٤,٤٦ | ٢٦,٣٩ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

**رابعاً: الرضا الوظيفي**

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع درجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال الرضا الوظيفي ، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة لمجال الرضا الوظيفي (٣٢,٥٠)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق

في درجة الممارسة للفقرة "يمكن المدير المعلمين من الاستمتاع بعملهم كمعلمين" (٣٢,١٦)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يعزز المدير شعور المعلمين بالرضا عن ما يتقاضونه من أجور " (٢٨,٦٩)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يشجع المدير المعلمين إلى الاعتقاد أن أفضل مهنة هي أن يكونوا معلمين" (٢٨,٥٩)، أما قيمة (ت) للفقرة "يؤكد المدير على أهمية أن تكون رواتب المعلمين أفضل مما هي عليه" فقد بلغت (٢٨,٠٣)،كما بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يوزع المدير الحصص بصورة واضحة في نهاية كل عام." (٢٧,٣٤)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يشجع المدير المعلمين على التمسك في مهنة التدريس " (٢٧,٣٣)، أخيراً، بلغت قيمة (ت) للفقرة "يبتعد المدير عن ممارسة أي عمل يهدد الأمن الوظيفي للمعلمين" (٢٤,٤٤)، وجميع الفروق كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α)، مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال الرضا الوظيفي، والجدول (٣٥) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٥. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال الرضا الوظيفي

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **الرضا الوظيفي** | **٢,٦٧** | **٤,٥٠** | **٣٢,٥٠** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٥١ | يمكن المدير المعلمين من الاستمتاع بعملهم كمعلمين | ٢,٤٥ | ٤,٤٥ | ٣٢,١٦ | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٤٩ | يعزز المدير شعور المعلمين بالرضا عن ما يتقاضونه من أجور | ٢,٥٨ | ٤,٤٥ | ٢٨,٦٩ | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٥٠ | يشجع المدير المعلمين إلى الاعتقاد أن أفضل مهنة هي أن يكونوا معلمين | ٢,٥٥ | ٤,٤٣ | ٢٨,٥٩ | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٥٢ | يؤكد المدير على أهمية أن تكون رواتب المعلمين أفضل مما هي عليه | ٢,٧١ | ٤,٥٢ | ٢٨,٠٣ | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٤٨ | يوزع المدير الحصص بصورة واضحة في نهاية كل عام. | ٢,٧٧ | ٤,٥٤ | ٢٧,٣٤ | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٤٧ | يشجع المدير المعلمين على التمسك في مهنة التدريس | ٢,٧٥ | ٤,٥٠ | ٢٧,٣٣ | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٤٦ | يبتعد المدير عن ممارسة أي عمل يهدد الأمن الوظيفي للمعلمين | ٢,٨٩ | ٤,٥٧ | ٢٤,٤٤ | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |

**خامساً: معنى العمل**

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات المعلمين لواقع درجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال

معنى العمل، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة لمجال الرضا الوظيفي (٣١,٩)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم " (٣٠,٢٢)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يمكن المدير المعلمين من الاندماج مع طلبتهم في المدرسة" (٢٩,٨١)، أما قيمة (ت) للفقرة "يعزز المدير رغبة المعلمين في العمل في المدرسة " فقد بلغت (٢٩,٢٤)،كما بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة للفقرة " يحث المدير المعلمين على تثمين قيمة عملهم كمعلمين" (٢٧,٤٦)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يحث المدير الطلبة على تقدير معلميهم" (٢٦,٧٣)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يحث المدير المعلمين على جعل راحة الطلبة ضمن اهتماماتهم" (٢٦,٤٨)، وجميع الفروق كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α)، مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال معنى العمل، والجدول (٣٦) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٦. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال معنى العمل

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **معنى العمل** | **٢,٦٧** | **٤,٥٠** | **٣١,٩٠** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٥٢ | يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم | ٢,٥٩ | ٤,٤٩ | ٣٠,٢٢ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٥٥ | يمكن المدير المعلمين من الاندماج مع طلبتهم في المدرسة | ٢,٦٦ | ٤,٥١ | ٢٩,٨١ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٥٧ | يعزز المدير رغبة المعلمين في العمل في المدرسة | ٢,٦١ | ٤,٥٢ | ٢٩,٢٤ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٥٤ | يحث المدير المعلمين على تثمين قيمة عملهم كمعلمين | ٢,٧٢ | ٤,٤٩ | ٢٧,٤٦ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٥٣ | يحث المدير الطلبة على تقدير معلميهم | ٢,٧٤ | ٤,٥١ | ٢٦,٧٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٥٦ | يحث المدير المعلمين على جعل راحة الطلبة ضمن اهتماماتهم | ٢,٧٢ | ٤,٤٨ | ٢٦,٢٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

## سادساً: وضوح الدور

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة واقع ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال معنى العمل، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة لمجال وضوح الدور (٣١,٠٣)، كما بلغت قيمة "ت" للفروق في

درجة الممارسة للفقرة "يقييم المدير المعلمين بطرق متنوعة ويبني على نتائجها " (٢٩,٤٨)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يقدم المدير للمعلمين إجراءات واضحة للتعامل مع مشكلات الطلبة " (٢٨,٥٢)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يمكن المدير المعلمين من تعرف ما يتوقعه منهم" (٢٧,٩٤)، أما قيمة (ت) للفقرة "يوضح المدير للمعلمين الأدوار الموكلة إليهم " فقد بلغت (٢٣,٢٢)،وجميع الفروق كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α)، مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال وضوح الدور، والجدول (٣٧) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٧. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال وضوح الدور

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **وضوح الدور** | **٢,٦٨** | **٤,٤٤** | **٣١,٠٣** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٢٨ | يقييم المدير المعلمين بطرق متنوعة ويبني على نتائجها | ٢,٦٠ | ٤,٥٣ | ٢٩,٤٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٦ | يقدم المدير للمعلمين إجراءات واضحة للتعامل مع مشكلات الطلبة | ٢,٦٠ | ٤,٤٢ | ٢٨,٥٢ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٥ | يمكن المدير المعلمين من تعرف ما يتوقعه منهم | ٢,٦٩ | ٤,٤٠ | ٢٧,٩٤ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٧ | يوضح المدير للمعلمين الأدوار الموكلة إليهم | ٢,٨٦ | ٤,٤٢ | ٢٣,٢٢ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

**سابعاً: المشاركة في صناعة القرارات المدرسية**

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة واقع ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المشاركة في صناعة القرارات المدرسية، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة لمجال المشاركة في عملية صناعة القرار (٣٠,٧١)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يشرك المدير المعلمين في وضع خطط لإثارة دافعية الطلبة للتعلم" (٢٨,٢٣)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يشرك المدير المعلمين في صناعة القرارات المتعلقة بهم" (٢٦,٩٧)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يثمن المدير مشاركة المعلمين في إعداد خطة تطوير للمدرسة " (٢٦,٧٥)، أما قيمة (ت) للفقرة "يشرك المدير المعلمين في تشكيل اللجان الطلابية المختلفة" فقد بلغت (٢٤,٧٦)،أما قيمة (ت) للفقرة " يشرك المدير المعلمين في حل مشكلات الطلبة " فقد بلغت

(٢٤,٣٩)،أما قيمة (ت) للفقرة " يشرك المدير المعلمين في توزيع المواد ووضع جدول الحصص " فقد بلغت (٢٤,١٢)، أما قيمة (ت) للفقرة "يوفر المدير للمعلمين حرية اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة " فقد بلغت (٢١,٨٢)، أما قيمة (ت) للفقرة " يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات المدرسية (المناوبة، تربية الصف، اللجان المدرسية)." فقد بلغت (٢٠,١٣)، وجميع الفروق كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α)، مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المشاركة في صناعة القرار، والجدول (٣٨) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٨. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال المشاركة في عملية صناعة القرارات المدرسية

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المشاركة في صناعة القرارات المدرسية** | **٢,٧٦** | **٤,٤٠** | **٣٠,٧١** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٩ | يشرك المدير المعلمين في وضع خطط لإثارة دافعية الطلبة للتعلم | ٢,٥٧ | ٤,٣٨ | ٢٨,٢٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٣ | يشرك المدير المعلمين في صناعة القرارات المتعلقة بهم | ٢,٥٤ | ٤,٣٦ | ٢٦,٩٧ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٦ | يثمن المدير مشاركة المعلمين في إعداد خطة تطوير للمدرسة | ٢,٧٠ | ٤,٤٥ | ٢٦,٧٥ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٠ | يشرك المدير المعلمينفي تشكيل اللجان الطلابية المختلفة | ٢,٨١ | ٤,٤٠ | ٢٤,٧٦ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٧ | يشرك المدير المعلمين في حل مشكلات الطلبة | ٢,٧٦ | ٤,٣٦ | ٢٤,٣٩ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١٢ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المواد ووضع جدول الحصص | ٢,٧٣ | ٤,٤١ | ٢٤,١٢ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٨ | يوفر المدير للمعلمين حرية اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة | ٣,٠٢ | ٤,٤٣ | ٢١,٨٢ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١١ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات المدرسية (المناوبة، تربية الصف، اللجان المدرسية). | ٢,٩٨ | ٤,٤٠ | ٢٠,١٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

**ثامناً: التنمية المهنية**

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة واقع ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال التنمية المهنية، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراته. فقد بلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة لمجال التنمية المهنية (٣٠,٥٤)، كما بلغت قيمة "ت" للفروق في

درجـة الممارسـة للفقـرة "يقـدم المـدير للمعلمـين المسـاعدة فـي تنميـة مهـارات التـدريس لـديهم" (٣١,٣٣)، وبلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسة للفقرة "يقدم المديرللمعلمين فرص تنميـة مهنية تمكنهم من الحصـول علـى الترقيـة" (٣١,١١)، كما بلغت قيمـة (ت) للفروق للفقرة "يحث المدير المعلمين على التحديث المستمر للمعارف والمهارات التي يمتلكونها " (٢٦,٦١)، أما قيمـة (ت) للفقرة "يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في الدورات التدريبية " فقد بلغت (٢٤,٦٨)،أما قيمـة (ت) للفقرة " يوفر المدير للمعلمين مجموعة متنوعة من المهمات ليقوموا بإنجازها" فقد بلغت (٢٢,٠٣)، وجميع الفروق كانت ذات دلالـة إحصـائية إذ بلغت قيمـة (α) (٠,٠٠٠) وهـي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α)، مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين فـي هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال التنمية المهمنية، والجدول (٣٩) يظهر تلك النتائج.

جدول ٣٩. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال التنمية المهنية

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **التنمية المهنية** | **٢,٢,٥٨** | **٤,٥٠** | **٣٠,٥٤** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٥ | يقدم المدير للمعلمين المساعدة في تنمية مهارات التدريس لديهم. | ٢,٣٨ | ٤,٣٦ | ٣١,٣٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٤ | يقدم المديرللمعلمين فرص تنمية مهنية تمكنهم من الحصول على الترقية | ٢,٣٤ | ٤,٤٨ | ٣١,١١ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢ | يحث المدير المعلمين على التحديث المستمر للمعارف والمهارات التي يمتلكونها | ٢,٧١ | ٤,٣٨ | ٢٦,٦١ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ١ | يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في الدورات التدريبية | ٢,٦٣ | ٤,٣٤ | ٢٤,٦٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٣ | يوفر المدير للمعلمين مجموعة متنوعة من المهمات ليقوموا بإنجازها | ٢,٧٦ | ٤,٢٨ | ٢٢,٠٣ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

**تاسعاً: سلوك الطلبة**

أشارت نتائج إختبار "ت" إلى وجود فروق ذات دلالـة بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة واقع ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال سلوك الطلبة، ودرجة الممارسة المأمولة وذلك على مستوى المجال وفقراتـه. فقد بلغت قيمـة (ت) للفروق في درجة الممارسة لمجال سلوك الطلبة (٢٧,٥٧)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق في درجة الممارسـة للفقـرة "يشـجع المـدير المعلمـين علـى دمـج الطلبـة المشـاغبين فـي الحصـة الصـفية " (٢٧,٨٩)، وبلغت قيمة "ت" للفروق في درجة الممارسة للفقرة "ييسر المدير على المعلمين ضبط

النظام في المدرسة" (٢٦,٢٠)، كما بلغت قيمة (ت) للفروق للفقرة "يشجع المدير المعلمين على حث الطلبة على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي" (٢٣,١٧)، أما قيمة (ت) للفقرة "يشجع المدير المعلمين على التواجد في أماكن اكتظاظ الطلبة " فقد بلغت (٢١,٩٨)،أما قيمة (ت) للفقرة " يحث المدير المعلمين على التعامل مع طلبتهم بإنسانية " فقد بلغت (٢١,٤٨)، وجميع الفروق كانت ذات دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة (α) (٠,٠٠٠) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥ α)، مما يشير إلى وجود حاجة لدى المعلمين في هذه المدارس إلى تعزيز ممارسات المديرين المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال سلوك الطلبة، والجدول (٤٠) يظهر تلك النتائج.

جدول ٤٠. نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المديرين للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مجال سلوك الطلبة

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي لواقع الممارسة | المتوسط الحسابي للممارسة المأمول | ت المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **سلوك الطلبة** | **٢,٨٨** | **٤,٤٥** | **٢٧,٥٧** | **٠,٠٠٠** | **حاجة** |
| ٢١ | يشجع المدير المعلمين على دمج الطلبة المشاغبين في الحصة الصفية | ٢,٦٥ | ٤,٤٣ | ٢٧,٨٩ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٣ | ييسر المدير على المعلمين ضبط النظام في المدرسة | ٢,٧٨ | ٤,٤٦ | ٢٦,٢٠ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٠ | يشجع المدير المعلمين على حث الطلبة على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي | ٢,٩٦ | ٤,٥٢ | ٢٣,١٧ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٤ | يشجع المدير المعلمين على التواجد في أماكن اكتظاظ الطلبة | ٢,٩٨ | ٤,٤٧ | ٢١,٩٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |
| ٢٢ | يحث المدير المعلمين على التعامل مع طلبتهم بإنسانية | ٣,٠٢ | ٤,٤٧ | ٢١,٤٨ | ٠,٠٠٠ | **حاجة** |

**رابعاً:** تحديد مكونات الانموذج ووصف مكوناته والعلاقة بين تلك المكونات في ضوء ما تم مراجعته من ادب سابق، وما تم التوصل إليه من نتائج ومن ثم رسم خريطة تدفقية لبيان العلاقة بين المتغيرات والتي يظهرها الشكل (١٧).

**الأنموذج القيادي المقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين**

تم بناء الأنموذج القيادي المقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين من خلال تحديد جودة التعليم كمظلة كبرى تسعى المدرسة إلى الوصول إليها. ولعل من أهم المرتكزات لتحقيق التعليم الجيد تحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في المدرسة، والتي ترتبط إيجاباً بنتاجات العملية التعليمية التعلمية برمتها. ومن ذلك المنطلق لابد لمدير المدرسة من امتلاك مهارات قيادية تؤهله لتبني ممارسات يعمل من خلالها على تحسين جودة الحياة العملية بالتركيز على مجموعة من

الممارسات أشارت البحوث والدراسات إلى علاقتها الإيجابية بأداء المعلمين (Asgari, Nojbaee and Rahnama 2012)، ونتاجات الطلبة (Adesoji and Olatunbosun, 2008). وقد اشتملت تلك الممارسات على مجالات تسعة وهي: البيئة المدرسية المادية (Schaps, 2012)، وتيسير العمل (Mulford, 2003)، والرضا الوظيفي (Morris, 2003)، ومعنى العمل (Grady and McCarthy, 2008)، والمساندة الاجتماعية (Gigante and Firestone, 2008)، والتنمية المهنية (Avalos, 2011)، ووضوح الدور، والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية (Leithwood and Jantzi, 1999)، وسلوك الطلبة (Hart, 1993).

والقائد التربوي الفعال عادة ما يمتاز بمقدرتهعلى استشعار حاجات المعلمين من خلال التواصل الإيجابي الفعال، والتفكير الناقد، والملاحظة المستمرة فيبدأ مدير المدرسة بإثارة تساؤلات حول الحياة العملية للمعلمين في المدرسية والتي تقوده إلى سلسلة من الإجراءات تتضمن:

- تقييم درجة جودة الحياة العملية السائدة في المدرسة من خلال المعلمين أنفسهم.
- تشكيل فريق جودة الحياة العملية في المدرسة (Teachers Quality of Work Life Teem (TQWL-Teem)) والذي يتكون من فئات المعلمين المختلفة وبقيادة مدير المدرسة والذي يعنى بالعمل على ما يتعلق بتحسين الحياة العملية في المدرسة.
- توزيع مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين المتضمن مجالات تسعة تتمثل بما يأتي:

١- البيئة المدرسية المادية (Physical School Environment).

٢- تيسير العمل (Work Facilitation).

٣- الرضا الوظيفي (Job Satisfaction).

٤- معنى العمل (Meaningfulness of Work).

٥- المساندة الاجتماعية (Social Support).

٦- التنمية المهنية (Professional Development).

٧- وضوح الدور (Role Clarity).

٨- المشاركة في صناعة القرارات المدرسية (Participation in Decision Making).

٩- سلوك الطلبة (Student's Behavior).

- جمع الاستبانات تمهيدا لتحليلها واستخراج النتائج المتعلقة في كل مجال من مجالاتها، ومراجعة السياسات المتبعة في المدرسة والمتعلقة بمجالات جودة الحياة العملية التسع، كمايقوم فريق جودة الحياة العملية في المدرسة بمراجعة الموارد المتوفرة من مثل الموارد المالية،

وتوفر الوقت، والجهد المبذول، والأشخاص والأدوات اللازمة لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين.

- وضع خطة عمل إجرائيةمحددة، وقابلة للقياس، ويمكن تحقيقها، وواقعية، ومحددة زمنياً((Specific, Measurable, Achievable, Realistic And Time Bounded (SMART) للبدء بتحسين جودة الحياة العملية. قد تكون هذه الخطة تصحيحية إذا كان المجال لا يرقى إلى مستوى رضا المعلمين عنه، أو تطويرية إذا كان المجال يرقى إلى مستوى رضاهم.
- اعتماد الخطة الاجرائية في كل مجال، للبدء في عملية التنفيذ.
- متابعة العمل على الخطة الإجرائية لتقديم التغذية الراجعة واتخاذ الاجراءات التصحيحية المناسبة.
- تقييم العمل على الخطة الاجرائية، وتكون عملية التقييم مصاحبة لعملية التنفيذ وتالية لها، إذ يتم تقديم التغذية الراجعة المستمرة والتفكير في حل المشكلات التي تواجه الفريق أثناء العمل وذلك لتحقيق الأهداف المرغوبة في الزمن المحدد.
- في حال تنفيذ الخطة وتحقيق الاهداف المقصودة، يفترض أن يكون هناك حياة عمل أفضل. ومن ثم يتم إعادة تقييم جودة الحياة العملية في المدرسة مرة أخرى وضمن جدول محدد مسبقاً.

**خامساً: تطوير الانموذج المقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين.**

بعد ان تم القيام بتحليل استجابات المعلمين على مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، تم تطوير أنموذج "أنموذج هدى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين"، وتحت مظلة القيادة هناك خمس عمليات تتدرج ضمنها: تحليل الوضع الراهن، ومراجعة السياسات المعمول بها في المدرسة، ومراجعة الموارد المدرسية، ووضع خطط العمل الإجرائية، والتقييم. وتظهر هذه العمليات جميعها في الشكل (١٧) الذي يظهر الخريطة التدفقية، كما تم توضيح تلك العمليات بشكل أكثر تفصيلاً في المخطط العملي للأنموذج والذي يظهره الشكل (١٨).

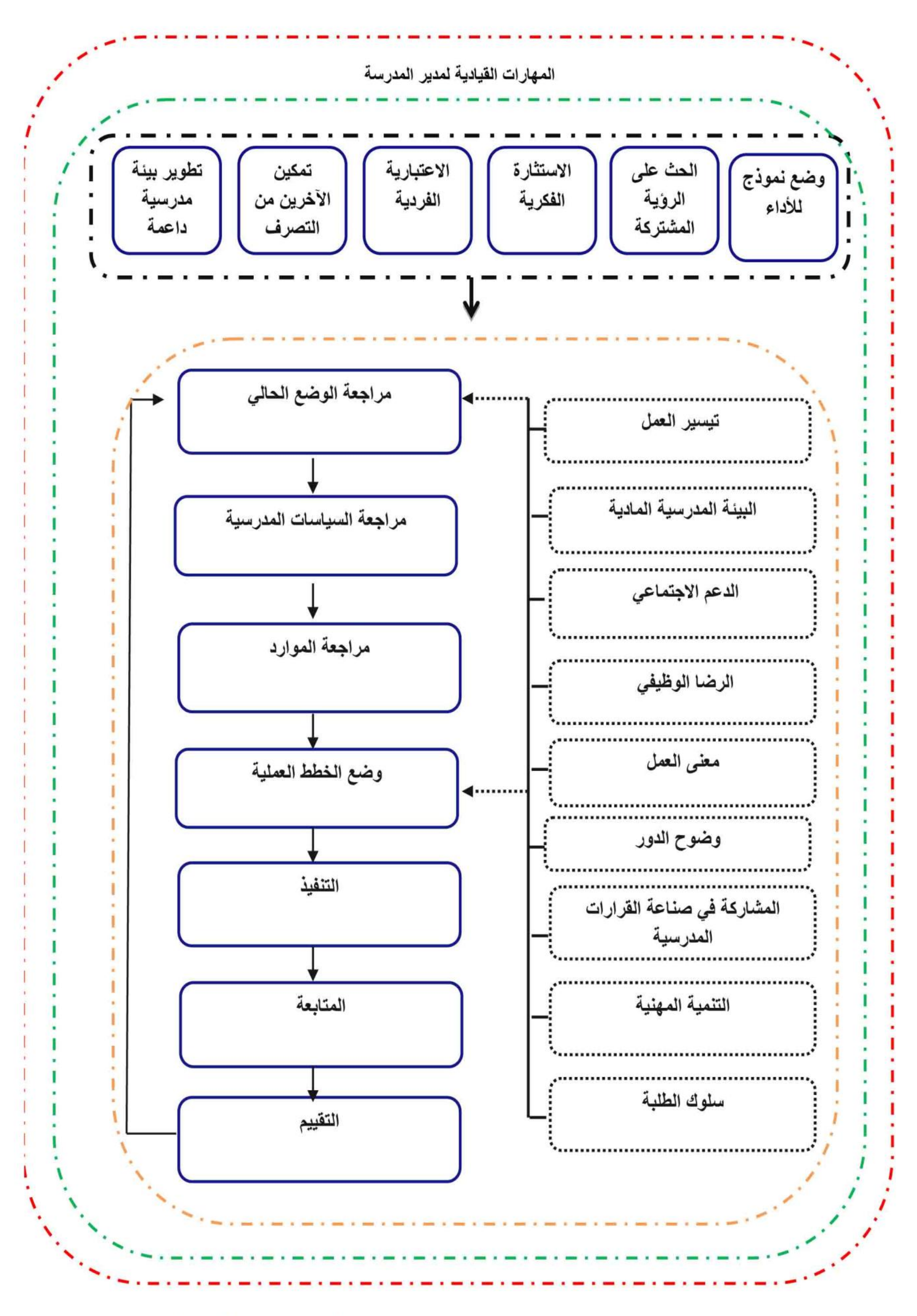
**سادساً: تقديم الأنموذج القيادي المقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين.**

بعد بناء الأنموذج قامت الباحثة بترجمة الأنموذج إلى مخطط تفصيلي وذلك ليسهل فهمه وتطبيقه. فقد تم التعبير عن جودة التعليم والمهارات القيادية بدوائر متقاطعة المركز، احتوت بداخلها على تسعة خطوات متتالية تمثل التكامل بين مجالات جودة الحياة العملية التسعة. وقد تم التعبير عن العمليات السبع المصاحبة على شكل سبع وظائف متتابعة تدور حول المجالات التسعة. ويظهر الشكل (١٩) "أنموذج هدى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين"-المخطط التفصيلي.

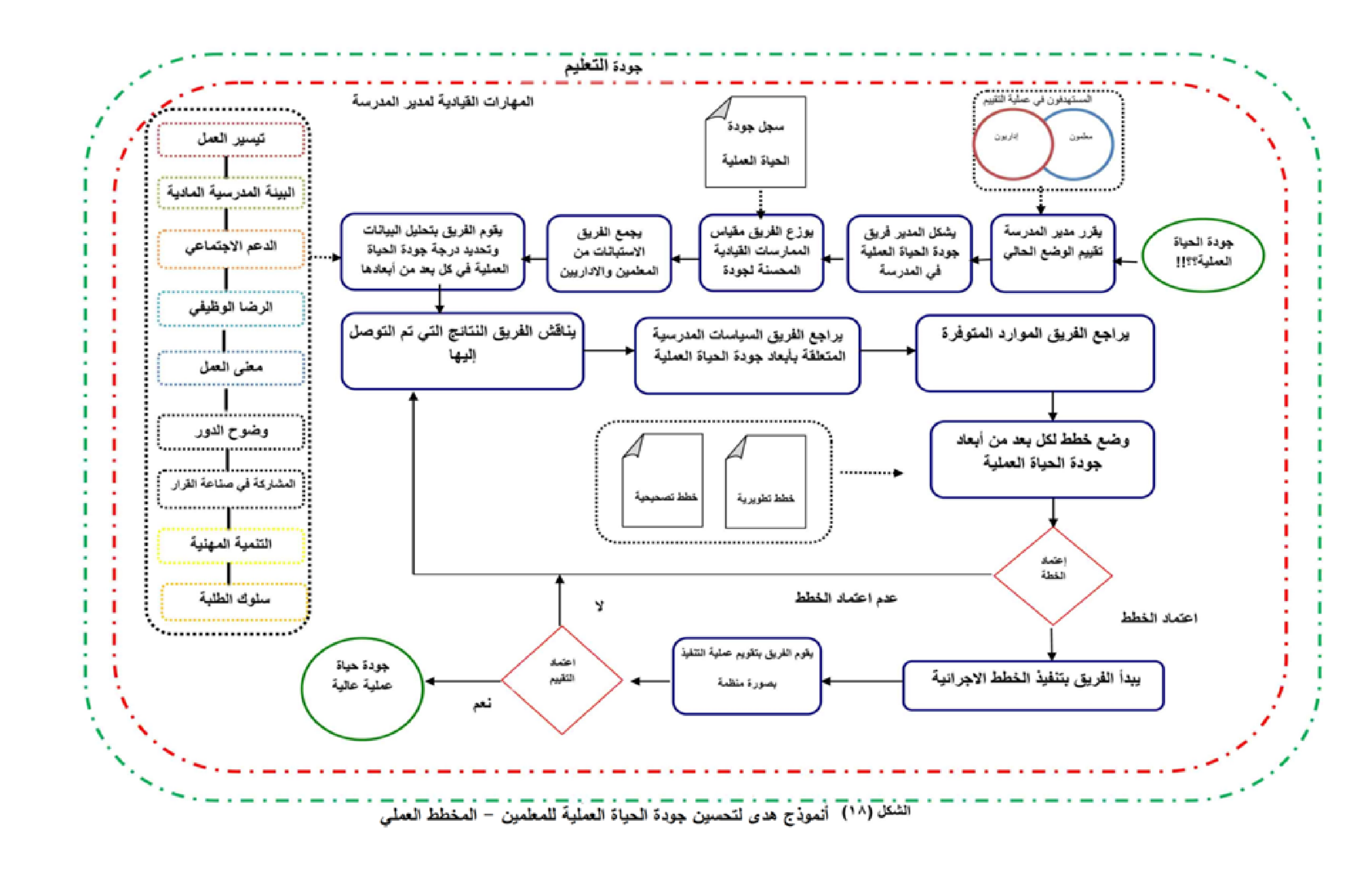
**سابعاً: التحكيم لصلاحية الأنموذج المقترح.**

تم عرض الأنموذج المقترح على (١٦) من الخبراء التربويين في الجامعات الأردنية المختلفة وتم استطلاع آراء المحكمين حول مدى واقعية الانموذج، وصلاحيته، ووضوحه. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين لإخراج الأنموذج بصورته النهائية والتي يظهرها الشكل (١٩).

جودة التعليم




الشكل (١٧): أنموذج هدى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين – الخريطة التدفقية




الشكل (١٨) أنموذج هدى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين – المخطط العملي

الشكل (١٩) : أنموذج هدى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين – المخطط التفصيلي



**نتائج السؤال السادس: ما درجة ملاءمة الأنموذج القيادي المقترح لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟**

لتعرف درجة ملائمة الانموذج القيادي المقترح للتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين للمدارس الأردنية تم عرض الأنموذج على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الإدارة التربوية ومجالات تربوية أخرى ذات صلة في الجامعات الأردنية المختلفة (الملحق (٤)) ص (١٥٩)، وقد تم اخذ جميع الملاحظات بالاعتبار، ويظهر الجدول (٤١) نتائج آراء المحكمين.

جدول ٤١. نتائج أراء المحكمين لدرجة ملاءمة الأنموذج القيادي المقترح لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين.

| الدرجة / مجال التقييم | عالية | متوسطة | ضعيفة |
|---|---|---|---|
| درجة واقعية الانموذج | ١٠٠% | | |
| درجة شمولية الانموذج | ١٠٠% | | |
| درجة وضوح الانموذج | ١٠٠% | | |

# الفصل الخامس

## مناقشة النتائج

اشتمل هذا الفصل على مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة. كما يتضمن مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات أخرى لاحقة.

**مناقشة نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين كما يحددها معلمو تلك المدارس ومعلماتها؟**

تشير النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أن المعلمين يرون مديري المدارس في المعدل متوسطي درجة الممارسة للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين. ويؤكد هذا الاستنتاج استقراء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات على مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين، إذ شكلت الدرجة المتوسطة السمة الغالبة لمتوسطات مجالات المقياس متفرقة ومجتمعة.

وقد يعزى ما توصلت إليه الدراسة في هذا السؤال إلى ضعف التواصل بين مديري المدارس والمعلمين في ظل انهماك مديري المدارس في كثير من المهام الإدارية الثانوية مما يجعل فرص تواصلهم مع المعلمين محدودة، الأمر الذي يحد من مقدرتهم على تلمس حاجات معلميهم ومحاولة إشباعها؛ فجودة الحياة العملية ترتبط بعلاقة قوية بحاجات المعلمين (Dargahi and Seragi, 2007)، وقد يعزى ذلك إلى غياب فلسفة قيادية واضحة لدى مديري المدارس وتمسكهم بأنماط قيادية تقليدية تجعل من تواجدهم بين المعلمين والطلبة في مدارسهم لوقت كاف لتحقيق التفاعل الإيجابي أمراً صعباً مما، يحد من تمكنهم من تعرف متطلبات الحياة العملية الجيدة في مدارسهم، وهذا يخالف ما أشار له ستينكامب وسكور Steenkamp and Schoor (2004) أن تواجد المدير مع المعلمين من العوامل المهمة لإيجاد حياة عملية تمتاز بالجودة. ولعل ما توصلت إليه الدراسة في هذا السؤال يتوافق مع ما أشار إليه Bohlander (2000) من أن من المشكلات التي تواجه تحسين جودة الحياة العملية على وجه العموم هي الفلسفات الإدارية التي يستند إليها المديرون، ففي حين أن فلسفة جودة الحياة العملية تستند إلى إيمان في مقدرات العاملين وإمكاناتهم، مما يستدعي مشاركتهم في صناعة القرارات الإدارية المتعلقة في ما يقومون به من أعمال وظروف العمل في منظماتهم فإن ذلك يعد أمراً صعباً لدى المديرين التقليدين الذين يعتبرون ذلك انتهاكاً لحقوق مكتسبة لديهم تمكنهم من فرض السيطرة وصناعة القرارات الفردية التي تؤثر في عمل العاملين وظروف العمل لديهم. فكثير من المديرين يعتقدون أن العاملين يحتاجون إلى الاشراف المباشر لإنجاز الأعمال نظراً لانخفاض مستوى المسؤولية لديهم.

وعلى الرغم من أن المعلمين قد وصفوا مديريهم بأنهم يمارسون الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين بدرجة متوسطة، إلا أن القراءة المتأنية لهذه النتائج تظهر أن المديرين والمديرات كانوا أكثر ممارسة لهذا الأمر في مجال سلوك الطلبة. وقد يعد هذا الاهتمام أمراً طبيعياً نظرا لظاهرة العنف التي تجتاح المجتمع الأردني في السنوات الاخيرة ولا يخلو يوم مدرسي من حادثة عنف واحدة على الأقل بين الطلبة أنفسهم و/أو ضد المعلمين والإداريين (الصرايرة، ٢٠٠٩)، وقد يعزى اهتمام المديرين والمديرات في هذا الجانب إلى السياسات التربوية المتبعة التي تمنع المعلمين من الإساءة للطلبة بأي شكل من أشكال العقاب سعياً ألى التقليل من ظاهرة العنف لدى أفراد المجتمع وتنمية ثقافة الحوار واستعمال أساليب الضبط الإيجابية. وقد ينم ذلك عن ضعف وقصور في عملية إعداد المعلمين وتأهيلهم لإدارة صفوفهم بفاعلية وفق الطرق تعديل السلوك المبنية على نظريات علمية صحيحة وزيادة عدد الإحالات لمكتب المدير الأمر الذي يحتم على المديرين الاهتمام بتقليل مستوى العنف في المدارس من خلال حث المعلمين على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي والتواصل الإيجابي مع طلبتهم إدراكاً منهم أن مسؤولية النظام التربوي بمؤسساته المختلفة احتواء الطلبة وتعليمهم وتثقيفهم وتعديل سلوكهم بطريقة سليمة.

أما حصول مجال تيسير العمل على المتوسط الأدنى بين مجالات الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين وبدرجة ممارسة قليلة فيمكن تبريره بارتفاع عدد الطلبة في الصفوف نسبة إلى عدد المعلمين وارتفاع نصاب المعلم من الحصص خاصة في مدارس مديرية الزرقاء الأولى إذ تقع تلك المدارس في قلب المدينة ذات الكثافة السكانية العالية مما يجعل مقدرة مدير المدرسة على وضع جدول دراسي يتناسب مع جميع المعلمين ويمنحهم الوقت الكافي لإنجاز أعمالهم على الوجه الامثل وتقديم النصح والإرشاد لطلبتهم بصورة فاعلة، وتنفيذ الأنشطة ومواكبة المستجدات أمراً صعباً؛ فتزيد أعباء العمل ومتطلباته على المعلم فيلجأ المعلم للقيام بما يترتب عليه من الأعمال تنظيمية بها في أوقاته الخاصة مما يسبب له مستويات عليا من الضغط النفسي، وهذا يخالف ما توصل له تشاو وزملاؤه (Chao, et al. 2008) من أن تحقيق حياة عملية تمتاز بالجودة في المدرسة يتطلب من المدير تقديم العون للمعلمين من خلال تنظيم العمل المدرسي مما يعزز من شعور المعلمين بالثقة بأنفسهم وبمدير المدرسة ويقلل من درجة الضغط النفسي المتسبب عن العمل لديهم.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما واقع ممارسة مديري مدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين كما يحددها مديرو تلك المدارس ومديراتها؟**

يبدو جلياً من النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المديرين والمديرات قد قيموا أنفسهم بأنهم ذو درجة ممارسة عالية للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين. ويؤكد هذا الاستنتاج استقراء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين والمديرات على مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين إذ شكلت الدرجة العالية السمة الغالبة لمتوسطات مجالات المقياس متفرقة ومجتمعة. ويمكن تبرير ما توصلت إليه الدراسة في هذا السؤال إلى شعور مديري المدارس بأنهم قادرون على تبني الممارسات القيادية التي تمكنهم من توفير بيئة عملية تمتاز بالجودة وتيسير أعمالهم، وتوفير بيئة مادية مناسبة، وتقديم المساندة الاجتماعي للمعلمين، وتوفير ما يمكنهم من الشعور بالرضا الوظيفي مما يعطي المعلمين معنى للعمل الذي يقومون به بوضع قواعد واضحة للعمل وتوضيح الأدوار وتمكين المعلمين بمشاركتهم في صناعة القرارات المدرسية وتوفير فرص التنمية المهنية.

وتكشف القراءة الدقيقة للنتائج عن حصول مجال معنى العمل على أعلى درجة ممارسة من بين المجالات التسعة الأخرى. وقد يعزى ذلك إلى محاولة مديري المدارس التركيز على الجانب المعنوي لدى المعلمين من خلال تعزيز إيمانهم بقيمة العمل الذي يقومون به وأنهم يحملون رسالة سامية لها قيمتها في المجتمع بأسره، خاصة في ظل محدودية الموارد المادية في المدارس التي تحد من إمكانية تقديم المديرين للمحفزات المادية التي تثير دافعية المعلمين للعمل. ويتفق ما توصلت له الدراسة في هذا الجانب مع ما توصل له روسو وزملائه Rosso et. al. (2010) أن القائد يلعب دورا مهما في تشكيل معنى العمل لدي العاملين؛ بتجسيده للرؤى المدرسية، وأهدافها، وغاياتها، وهويتها للمعلمين بطريقة تؤثر في تكوين معناً للعمل الذي يقومون فيه لديهم. وبكلمات جرادي وماك-كارثي Grady and McCarthy (2008) "إن شعور الفرد بمعنى للعمل الذي يقوم به يكون لديه الاحساس بالكينونة والوجود، تجعل من العمل أكبر من مجرد مردود مادي بل يتعداه إلى ما يحمله الفرد من قيم ومبادئ ومعتقدات تمكنه من انجاز أعماله بأمانة وتفاني" (ص ٧) مما ينعكس إيجاباً على تقيميه لحياته العملية.

أما حصول مجال التنمية المهنية على المتوسط الحسابي الأدنى بين بقية المجالات على الرغم من حصوله على درجة ممارسة مرتفعة؛ فقد يعزى ذلك إلى طبيعة برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في المدارس والتي تتطلب أغلبها مغادرة المعلمين المدرسة مبكراً أو التغيب عن العمل لعدة أيام الأمر الذي يحدث إرباكاً في العمل المدرسي. وقد يتسبب بإحداث مشكلات في

الجدول الدراسي وخاصة في ظل ارتفاع نصاب المعلمين مما يجعل عملية التعويض أمراً صعباً. مما يتسبب في إحجام المديرين عن تشجيع المعلمين للإلتحاق في تلك البرامج أو حفزهم على تنفيذها في مدارسهم.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥) بين المعلمين في درجة تحديدهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة؟**

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديريهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين في مدارسهم تعزى إلى متغير الجنوسة إذ أشارت النتائج أن المعلمات قد قيمن مديراتهن بدرجة أعلى من المعلمين وقد تعد هذه النتيجة أمراً طبيعياً في مدارس المحافظة ويمكن تبريره استناداً إلى الأدب التربوي بأن المديرة كامرأة تلعب دوراً رئيساً في إدارة الأسرة وتنشئة الأطفال مما يساعدها على تبني وتطوير قيم وخصائص أثمرت عن سلوكيات قيادية من مثل التعاون والتوافق والاهتمام ببناء علاقات العمل وبناء روح الفريق والمشاركة في صنع القرار والاهتمام بكل ما يوفر للمعلمات بيئة عمل تمتاز بالجودة.

كما توصلت الدراسة في هذا السؤال إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي إذ أظهر المعلمون من حملة درجة الدبلوم المهني تقديرات أعلى لدرجة ممارسة مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين من زملائهم من حملة درجة البكالوريوس أو الماجستير. ومن ناحية أخرى، أظهرت نتائج الدراسة في هذا السؤال إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين للممارسات القيادية لمديري المدارس المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين تعزى إلى التفاعل بين المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي للمعلمين، إذ أشارت النتائج إلى أن تقديرات المعلمين من حملة درجة الدبلوم المهني في المدارس ثانوية قد فاقت تقديرات المعلمين في المرحلة الأساسية، وبكلمات أخرى، أن أثر المؤهل العلمي في تقديرات المعلمين يعتمد على المرحلة الدراسية التي يدرسها ذلك المعلم وقد يعزى ذلك زيادة التخصصية في المرحلة الثانوية وزيادة عدد البرامج المطروحة مما يجعل المعلمين أكثر مقدرة على تحقيق الذات مما ينعكس إيجاباً على تقييمهم لمديريهم.

**مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( α≥ ٠,٠٥) بين المديرين في درجة تحديدهم لدرجة ممارستهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية في مدارسهم وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية والمؤهل العلمي والخبرة؟**

دلت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المديرين والمديرات لدرجة ممارستهم للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين تعزى إلى متغير الجنوسة، أوالمرحلة أو الدراسية المؤهل العلمي، أو الخبرة. وتدعو هذه النتيجة إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات لتعرف طبيعة التغيير في هذه الممارسات وفق متغيرات أخرى ذات صلة.

**مناقشة السؤال الخامس: ما شكل الأنموذج القيادي المناسب لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها؟**

بعد استقراء الأدب السابق الذي تناول القيادة والتعليم وجودة الحياة العملية ومتغيرات تربوية ذات صلة، تم بناء الأنموذج القيادي المقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين من خلال تحديد جودة التعليم كمظلة كبرى تسعى المدرسة إلى الوصول إليها. ولإحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية وجودتها لابد من الاهتمام بالقيادة التربوية والاعتراف بدورها البارز في مقدرتها الفاعلة على تهيئة المدارس لإحداث التغيير، وإعادة هيكلتها وتنظيمها بما يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة (Fink and Retallick, 2002)، بالتركيز على الجانب القيادي أكثر من الجانب الإداري من أجل تعليم الطلبة المهارات والعمليات التي تزودهم بالمعارف وتؤهلهم للمشاركة في مجتمع العولمة وتحقق معايير التعليم الجيد (Friedman, 2004).

والمتتبع للأدب التربوي في العشرين سنة الماضية، يلحظ العديد من الدراسات التي تناولت الممارسات القيادية لمدير المدرسة، فقد قام هالينجر Hallinger (2003) بمراجعة الدراسات التي تناولت تلك الممارسات وأثرها في إحداث الفرق في جودة التعليم ونتاجات الطلبة، وقد توصل الباحث إلى أن مدير المدرسة يؤثر في نتاجات الطلبة بطريقة غير مباشرة من خلال التأثير في المعلمين والمجتمع المدرسي، وبكلمات هالينجر (Hallinger) "القائد التربوي الناجح هو الذي يحدث التأثير في تعلم الطلبة من خلال التفاعل المباشر مع جميع أفراد المجتمع المدرسي وتيسير العملية التعليمية التعلمية" ص (٥). ومن بين النماذج القيادية المختلفة التي ينتهجها مدير المدرسة وجد هالينجر أن هناك أنموذجين من القيادة سائدة في المدارس: القيادة التحويلية (Transformational Leadership)، والقيادة التعليمية (Instructional Leadership)، فالقيادة التحويلية تعنى بتطوير علاقة بين مدير المدرسة والمعلمين يدفع من خلالها كل منهما الآخر إلى درجات عليا من الحفز والأخلاقية تمكنه من تجاوز مصالحه الشخصية في سبيل تحقيق مصلحة

المدرسة. لذا فإن هذا النمط من القيادة يعمل على بناء مقدرات أفراد المجتمع المدرسي والسعي لإحداث التغيير. بينما تنظر القيادة التعليمية بصورة أكثر انضباطاً ورسمية إلى مدير المدرسة فمدير المدرسة هو مصدر للتعليمات، ومزود للموارد، ويعمل على التواصل من خلال تواجده الدائم بين المعلمين ليضع الخطط التعليمية التفصيلية.

وقد سعت العديد من الدراسات إلى تعرف الأنموذج القيادي الأمثل الذي يمكّن مدير المدرسة من التأثير في تحصيل الطلبة وإنجازاتهم. وفي هذا السياق توصل الباحثان روس وجراي Ross and Gray (2006) إلى أن مدير المدرسة بتبنيه ممارسات القيادة التحويلية مسؤول عما يحققه طلبة المدرسة من إنجازات وذلك بإحداث التغيير المرغوب، وتعزيز الانتماء للمدرسة، ورفع مستوى شعور المعلمين بالفاعلية. وفي منحى آخر خلص ليثوود وجانتزي Leithwood and Jantzi (2008) إلى وجود أثر مباشر لممارسات القيادة التعليمية الممارسة من قبل مدير المدرسة في تحصيل الطلبة، بتأثيرها المباشر في تكوين المناخ التعليمي الفاعل في المدرسة، بينما اتجه آخرون إلى الدعوى إلى الجمع بين ممارسات القيادة التحويلية والتعليمية في آن واحد لما تحققه كلاهما من أثر إيجابي في أداء الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي (Marks and Printy, 2003). وقد فسر هالينجر (Hallinger, 2003) الحاجة إلى ذلك بأن القيادة التحويلية ضرورية لتعزيز انتماء المعلمين للمدرسة، فإن لم يكن المعلمون منغمسين في عملية التغيير بكل حواسهم سيشكلون عائقا لإحداثه، وفي الوقت ذاته لابد من التركيز على الجانب المهني للعملية التعليمية برفع الكفاءة المهنية للمعلمين والتركيز على تحسين نتاجات الطلبة بتوفير الموارد اللازمة وتعزيز ثقافة التعلم. والقائد التربوي الناجح هو القادر على تكييف سلوكه وفقا للسياق المدرسي تحولي التوجه أو تعليمي الاتجاه.

واتساقا مع ما تقدم، إرتأت الباحثة أن الجمع بين النمطين امراً مقبولاً في ظل ما تشهده المدارس الأردنية من حركات إصلاح واسعة بالتركيز على تعزيز كفايات المعلم التعليمية وتحسين إمكاناته للتواصل مع طلبته خاصة في ظل الثورة الرقمية التي نعيشها؛ فلابد من الدمج بين القيادة التحويلية والتعليمية لتحقيق التعليم الجيد وذلك في خمسة مجالات مختارة تتضمن: الحث على الرؤية المشتركة، وتمكين الآخرين من التصرف، ووضع نموذج للأداء، والاعتبارية الفردية، والاستثارة الفكرية، وتوفير مناخ مدرسي تعلُّمي. ويدعم ما تبنته الباحثة في هذا المجال ما توصل إليه ستينكامب وسكور Steenkamp and Schoor (2004) في سعيه لتعرف الممارسات القيادية التي تسهم في تحسين جودة الحياة العملية من خلال قيامة بعمل مقابلات مع أكثر القادة نجاحاً في المنظمات المختلفة وقد خلص إلى أن القائد القادر على تحديد الأهداف (Setting Objectives)، وتوضيح الرؤى (Articulating Vision)، والمتواجد دائماً (Being Visible)،

ويمتلك كاريزما خاصة (Charismatic)، ويثير التفكير (Intellectual Stimulator)، ويلهم الآخرين (Inspirational)، ويحترم الحاجات الفردية (Individual Attention)، ويظهر الاحترام (Respect)، ويحدث التغيير(Demonstrate Change)، ويقوم بعمله بشغف (Work with Passion)، ويبني الثقة لدى العاملين (Build Confidence)، ويستند في أحكامه إلى معايير واضحة (Standards)، ويضع لمسة إنسانية في تواصله مع الآخرين (Personal Touch)، وهو مستمع جيد (Good Listener)، ويهتم بالتفاصيل (Find time for details)، ولديه ولاء للجماعة (Team work loyalty)، ومنضبط ومسؤول (Discipline and Responsible)، ويثير الدافعية (Motivator) ..

قامت الباحثة بتحديد المجالات القيادية الستة (الحث على الرؤية المشتركة، وتمكين الآخرين من التصرف، ووضع نموذج للأداء، والاعتبارية الفردية، والاستثارة الفكرية، وتوفير مناخ مدرسي تعلُّمي) كمظلة للسلوك القيادي لمدير المدرسة لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين والتي ترتبط إيجابياً بنتاجات العملية التعليمية التعلمية برمتها (Kumar, 2011). ومن ذلك المنطلق وجدت الباحثة على مدير المدرسة من امتلاك مهارات قيادية تؤهله لتبني ممارسات يعمل من خلالها على تحسين جودة الحياة العملية بالتركيز على مجموعة من الممارسات أشارت البحوث والدراسات إلى علاقتها الإيجابية بأداء المعلمين (Asgari, Nojbaee and Rahnama 2012)، ونتاجات الطلبة (Adesoji and Olatunbosun, 2008). وقد اشتملت تلك الممارسات على مجالات تسعة تم ترتيبها تنازلياً وفق ما حدده المعلمون والذي أظهرته نتائج الدراسة وهي: البيئة المدرسية المادية (Schaps, 2012)، وتيسير العمل (Mulford, 2003)، والرضا الوظيفي (Morris, 2003)، ومعنى العمل (Grady and McCarthy, 2008) ، والمساندة الاجتماعية ( Gigante and Firestone, 2008)، والتنمية المهنية ، ووضوح الدور (Juhn and Mahmood, 2011)، والمشاركة في صناعة القرارات المدرسية (Leithwood and Jantzi, 1999)، وسلوك الطلبة. وقد يعزى ما توصلت له الدراسة في إظهار المعلمين لحاجة عليا لتفعيل مديري المدارس للممارسات القيادية المحسنة للبيئة المدرسية المادية إلى ما تعانيه المدارس من محدودية الموارد والظروف الإقتصادية الصعبة التي تحد من مقدرة مدير المدرسة من توفير ما يلزم المعلمين من موارد وأدوات لتنفيذ الانشطة التعليمية أو القيام بعملية الصيانة للبناء المدرسي. ويتفق ما توصلت له الدراسة في هذا الجانب مع ما أشار له وقد أشار له بوكلي وزملاؤه Buckley, et al., (2004) أن المبنى المدرسي وما يتوفر فيه من تسهيلات تعليمية يعد عاملا مهما في قرار المعلمين في البقاء في المهنة. كما أشار هانوشك ولوجيو Hanushek and Lugue (2000) أن البناء المدرسي وما يحتويه من تسهيلات تعليمية يعد عاملاً مهما ويوازي ما يتلقاه المعلمين من أجور في تحديد فاعلية المعلمين في

مدارسهم فقد يتغاضى الكثير من المعلمين عن الأجور المتدنية التي قد يتقاضونها مقابل العمل في ظروف عمل تمتاز بالجودة. كما تلعب الموارد المدرسية دورا مهما في حفز المعلمين على العمل إذ يعمل نقص الموارد على تدني شعور المعلمين بالرضا الوظيفي فقد يلجأ الكثير من المعلمين إلى توفير كثير من ما يحتاجونه من لوازم وأدوات على نفقتهم الخاصة مما يشكل عبأً إضافياً على كاهل المعلمين.

أما إظهار المعلمين إلى حاجة دنيا في تفعيل ممارسات المديرين المتعلقة بسلوك الطلبة فقد يعزى إلى اعتبار المعلمين في محافظة الزرقاء أنفسهم بأنهم معلمين فاعلين يمتلكون مهارات الإدارة الصفية الكافية التي تمكنهم من إدارة سلوك طلبتهم وإشباع حاجاتهم (الخلايلة، ٢٠١١). وقد يعزى ذلك إلى السياسات التربوية الداعية إلى دعوة المعلمين إلى تبني أساليب تعديل السلوك الإيجابية والتي قد يعتبرها الكثير من المعلمين تصب في مصلحة الطلبة مما جعلهم يدعون المديرين إلى الإهتمام بالمعلمين وحاجاتهم بالدرجة ذاتها.

والقائد التربوي الفعال عادة ما يمتاز بتمكنه من استشعار حاجات المعلمين من خلال التواصل الإيجابي الفعال، والتفكير الناقد، والملاحظة المستمرة الأمر الذي يقود مدير المدرسة إلى إثارة تساؤلات حول طبيعة الحياة العملية للمعلمين في المدرسة والتي تقوده إلى سلسلة من الإجراءات تتضمن:

- تقييم درجة جودة الحياة العملية للمعلمين في المدرسة من خلال المعلمين أنفسهم. ولتحقيق تلك الغاية يقوم مدير المدرسة بتشكيل فريق جودة الحياة العملية للمعلمين (Teachers Quality of Work Life Team (TQWL-Team) والذي يتكون من فئات المعلمين المختلفة وبقيادة مدير المدرسة.
- يقوم فريق جودة الحياة العملية في المدرسة بتوزيع مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين الذي يتضمن مجالات تسعة تتمثل بما يأتي:

- **البيئة المدرسية المادية (Physical School Environment):** وتشير إلى المبنى المدرسي وكافة محتوياته بما في ذلك البنية التحتية، والأثاث، والموارد المستخدمة، والوسائل التعليمية، وموقع المدرسة، والبيئة المحيطة والساحات.
- **تيسير العمل (Work Facilitation):** توفير الوقت والظروف والموارد اللازمة التي تتيح للمعلم القيام بعمله بيسر وسهولة، الأمر الذي يرفع من درجة ثقته بمقدراته وشعوره بالرضا، ويعزز اتجاهاته الإيجابية نحو مهنة التعليم لديه.
- **الرضا الوظيفي (Job Satisfaction):** رضا المعلم عن عوامل تنظيمية مختلفة داخل المدرسة والتي تتضمن الرضا عن: العمل بحد ذاته، وعلاقاته مع زملائه وطلبته ومن يتعامل معهم،

وأساليب القيادة والتوجيه والإشراف، وبيئة العمل، والسياسات السائدة في المدرسة، والعائد المادي من المهنة.

- **معنى العمل (Meaningfulness of the Work):** ما يقوم به المعلم من مهمات وأعمال أثناء مزاولته للتعليم تشكل في نفسه قيمة معنوية تكون لديه المعنى والهدف من حياته وتمنحه الشعور بالإنجاز، تمكنه من إدراك أن قيامه بتلك المهمات يمكنه من إحداث الفرق لذاته ولطلبته وللمدرسة وللمجتمع بشكل عام (Chalofsky and Krishna, 2009)
- **المساندة الاجتماعية (Social Support):** العلاقات التبادلية بين المعلم وأفراد المجتمع المدرسي تمكنه من الشعور بالرعاية والمساعدة والمساندة وأنه جزء من شبكة اجتماعية وتنقسم إلى ثلاثة أنواع: المساندة من مدير المدرسة، والمساندة من المشرف، والمساندة من المعلمين الزملاء (Aselage and Eisenberger, 2003).
- **التنمية المهنية (Professional Development):** الأنشطة المخططة التي تمارس داخل المدرسة أو خارجها لتطوير اداء المعلمين والارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم ومعتقداتهم التربوية لتحقيق تطور في أدوار المعلمين واتجاهاتهم وأداءاتهم لتحقيق جودة العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية وخارجها (عبد العزيز وعبد العظيم،٢٠٠٧).
- **وضوح الدور (Role Clarity) :**مجموعة الأنشطة والمهام والأطر السلوكية التي يقوم بها المعلم بشكل قصدي لتحقيق ما هو متوقع منه في المواقف العملية المختلفة (Juhn and Mahmood, 2011).
- **المشاركة في صناعة القرارات المدرسية (Participation in Decision Making)** منح المدير المعلمين الصلاحية للمشاركة في صناعة القرارات ووضع الأهداف المدرسية الخاصة في العمل والمتعلقة بعملية تعلم وتعليم الطلبة، والالتزام بتطبيق هذه القرارات مما يؤدي إلى إحراز مستو جيد من النتاجات المرغوبة (Leithwood and Jantzi, 1999).
- **سلوك الطلبة (Student Behavior)** ما يصدر عن الطلبة من أفعال داخل المدرسة يمكن للمعلم ملاحظتها وقياسها، كالنشاطات الفيسيولوجية والحركية، أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكير والتخيل.

- جمع الاستبيانات تمهيداً لتحليلها واستخراج النتائج المتعلقة في كل مجال من مجالاتها، وتحديد الإجراءات التصحيحية المناسبة.
- مراجعة السياسات الإدارية المتبعة في المدرسة والمتعلقة بكل مجال من مجالات جودة الحياة العملية للمعلمين التسعة وتعديلها بما يحقق درجة جودة الحياة العملية المرغوبة.

- مراجعة الموارد المدرسية المتوفرة من موارد مالية، ومادية وبشرية اللازمة لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين.
- وضع خطة عمل إجرائية محددة، وقابلة للقياس، ويمكن تحقيقها، وواقعية، ومحددة بزمن (Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time Bounded (SMART)) للبدء بتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين. وقد تكون هذه الخطة تصحيحية إذا كان المجال لا يرقى إلى مستوى رضا المعلمين عنه، وقد تكون تلك الخطة تطويرية إذا كان المجال يرقى إلى مستوى رضا المعلمين عنه.
- اعتماد الخطة الاجرائية في كل مجال من مجالات جودة الحياة العملية للمعلمين تمهيداً للبدء في عملية التنفيذ.
- متابعة العمل على الخطط الإجرائية الموضوعة وتنظيم عملية التغذية الراجعة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لتحقيق أهداف الخطة الموضوعة.
- تقييم العمل على الخطة الاجرائية المحددة وصناعة القرارات المناسبة.

ويدعم ما توصلت له الباحثة في هذا السؤال ما قدمه الخبراء التربويين المحكمين للأنموذج القيادي المقترح من تغذية راجعة دعمت ما ذهبت إليه الباحثة وأكدت على مكونات الأنموذج المقترح وإمكانية تطبيقه في المدارس الأردنية.

**مناقشة السؤال السادس: ما درجة ملاءمة الأنموذج القيادي المقترح لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟**

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أن الأنموذج القيادي المقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين "أنموذج هدى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين"هو أنموذج واقعي شمولي واضح، وذلك استناداً إلى التغذية الراجعة التي قدمها الخبراء التربويون (ملحق رقم (٤)) الذين قاموا بتحكيم الأنموذج لاختبار درجة ملاءمة الأنموذج المقترح لمدارس مديرية تربية الزرقاء الأولى لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين فيها. فقد أجمع الخبراء على أن الأنموذج قابل للتطبيق في مدارس مديرية تربية الزرقاء الاولى وبدرجة فاعلية عالية.

ويؤمل في حال تبني المدارس للأنموذج القيادي المقترح أن يمنح مديري المدارس فرصة لإعادة النظر في ما ينتهجونه من ممارسات قيادية في مدارسهم الأمر الذي يعود بالفائدة على أفراد المجتمع المدرسي؛ إذ أن تبني مديري المدارس للممارسات القيادية المقترحة يمكنهم من إيجاد بيئة عمل ذات جودة عالية للمعلمين ترفع من درجة الدافعية لديهم، وتعزز من انتمائهم لمهنتهم، وتهيئ لهم الفرصة لإطلاق طاقاتهم الإبداعية، وتمكنهم من تطوير أفكار خلّاقة تمنحهم

المقدرة على التكيف مع معطيات البيئة المدرسية والتي ستعود بالفائدة على الطلبة وتحسن من نتاجات العملية التعليمية التعلمية برمتها.

**التوصيات**

استناداً إلى ما تمخض عن الدراسة من نتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس ومديراتها للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين هي درجة متوسطة، لذا توصي الدراسة بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية وورشات عمل لمديري المدارس لتعريفهم بالأنماط القيادية والأنماط المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين ومزايا ممارسة كل نمط على صعيد العمل التربوي ومحدداته.
- تعيين مساعدين إداريين بما يتناسب مع أعداد الطلبة في المدارس مما يخفف الأعباء الإدارية عن كاهل مدير المدرسة ويمنحه سعة من الوقت للتواصل مع أفراد المجتمع المدرسي عن كثب وتلبية احتياجاتهم.

- أشارت نتائج الدراسة أن المعلمات قد قيمن مديرات مدارسهن بدرجة أفضل من المعلمين، وأن معلمي المرحلة الثانوية من حملة درجة الدبلوم المهني قد قيموا مديريهم بدرجة أفضل من معلمي المرحلة الأساسية، لذا توصي الدراسة بما يأتي:

- منح المعلمين فرص التنمية المهنية لتأثير ذلك إيجابياً على طبيعة العلاقة بينهم وبين مديري مدارسهم.
- عقد ورشات تدريبية متخصصة لمديري المدارس الأساسية لتعريفهم بحاجات المعلمين بتلك المرحلة والممارسات القيادية التي ترفع من درجة جودة الحياة العملية للمعلمين.

- تبني الأنموذج القيادي المقترح لمديري المدارس لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين وجعله جزءاً من برامج إعداد المديرين المستقبلية.

## المراجع

أبو تينة، عبد الله، وخصاونة، سامر، والعمري، أيمن (٢٠٠٦)، تصورات معلمي محافظة البلقاء والزرقاء ومعلماتها للقيادة التغييرية في مدارسهم وعلاقتها بمستوى الثقة بمديريهم ومديراتهم. جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(٢)**،٦٥-٧٢.

أبو تينة، عبد الله، وعبيدات، أسامة، وخصاونة، سامر (٢٠٠٨)، درجة ممارسة مديري مدارس محافظة والبلقاء ومديراتها لنموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجة نظر معلميهم ومعلماتهم. **مجلة دراسات، ٣٥(١)**، ٩٩-١٠٩.

أبوتينة، عبدالله.(٢٠٠٧)، القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون دراسة استطلاعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٨(٤) ١٤٠-١٥٢

أبو عابد، محمود (٢٠٠٦)، **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**. اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

حسان، حسن، والعجمي، محمد (٢٠٠٧)، **الإدارة التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

حراحشة، عبود (٢٠٠٨)، بدراسة بعنوان "النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. **مجلة جامعة دمشق، ١(٢٤)، ٣٢٤-٣٦٤**.

حرزالله، أشرف (٢٠٠٧)، **مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. من **http://library.iugaza.edu.ps/thesis/70864.pdf**

خطاب، محمد صالح (٢٠٠٧)، **صفات المعلمين الفاعلين دليل للتأهيل والتطوير والتدريب**. عمان :دار المسيرة.

دندش، فايز مراد ، عبد الحفيظ، الأمين (٢٠٠٢)، **دليل التربية العملية وإعداد المعلمين**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الصرايرة، خالد (٢٠٠٩)، أسباب العنف الطلابي ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٢)**، ١٣٧-١٥٧.

الطحان، عبد الرزاق. (٢٠٠٠)، **أثر الأنماط القيادية للمديرين على رضا العاملين وإبداعاتهم الإدارية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطويل، هاني (٢٠٠١)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي- سلوك الأفراد والجماعات في النظم**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العامري، عبدالله (٢٠٠٩)، **المعلم الناجح**، عمان: دار أسامة للنشر.

عبدالعزيز، صفاء وعبدالعظيم، سلامة (٢٠٠٧) **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

العجمي، محمد (٢٠٠٨)، **القيادة الإدارية والتنمية البشرية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

العطوي، عامر، والشيباني، الهام، (٢٠١٠)، دور الدعم والثقة القيادية في بناء الالتزام التنظيمي للعاملين: دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي المديرية العامة لتربية كربلاء. **مجلة جامعة كربلاء العلمية**، ٨(٣)، ١٢٧- ١٤٤.

العياصرة، علي (٢٠٠٦)، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**. عمان: دار حامد للنشر.

القاسم، عبد الكريم (٢٠٠٦)، اثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة دمشق،٢**(١)، ٨٧-١٠٧.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠)، **سيكولوجية التعلم الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكيلاني، أنمار، والديراني، محمد عيد (١٩٩٨)، النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق. **مجلة جامعة الملك سعود، ١٠**(١)، ٦٥-٨٨.

## المراجع الأجنبية

Abbey, D. and Esposito, J.(1985), Social Support and Principal Leadership Style: A Means to Reduce Teachers Stress**. Education, 105**(3), 327-332.

Adesoji, F. and Olatunbosun, A. (2008), Student, Teacher and School Environment Factors As Determinants of Achievement in Senior Secondary School Chemistry in Oyo State, Nigeria. **The Journal Of International Social Research, 1**(2) , 13-34.

Adhikar, D. and Gautam, D. (2010), Labor legislations for improving quality of work life in Nepal, **International Journal of Law and Management**, 52 (1), 21-25.

Aeltermana, A., Engels, N., Petegema, K. and Verhaeghea, J. (2007), The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. **Educational Studies, 33**(3), 285–297.

Allen, T. Herst, D., Bruck, C. and Sutton, M. (2000), Consequence Associated With Work-to-Family Conflict: A Review and Agenda for Future Research**. Journal of Occupational Health Psychology, 5**, 278-308.

Aselage, J. and Eisenberger, R. (2003), Perceived Organizational Support and Psychological Contracts: A Theoretical Integration, **Journal of Organizational Behavior, 24**, 491-509 .

Asgari, M., Nojbaee1, S. and Rahnama, O. (2012), The Relationship between Quality of Work Life and Performance of Tonekabon Guidance Schools Teachers. **Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2**(3),2569-2575.

Baleghizadeh, S. and Gordani, Y. (2012), Motivation and Quality of Work Life among Secondary School EFL Teachers. **Australian Journal of Teacher Education, 37**(7), 30-42.

Barnett, A. (2003), **The impact of transformational leadership style of the school principal on school learning environments and selected teacher outcomes: A preliminary report**. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand.

Bass, B. (1985), **Leadership and performance beyond expectations**. New York: Free Press.

Bass, B. (1998), **The ethics of transformational leadership**. San Francisco: Jossey-bass. Company.

Bass, B. (1999), Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology, 8**(1), 9–32.

Bass, M. and Avolio, J. 1993. Transformational leadership and organizational culture. **Public Quarterly, 17**, 112 –12.

Bass, M. and Avolio, J. 2000. **Multifactor leadership questionnaire**: Center for Leadership Studies Binghamton University, New York.

Beauchamp, M., Bray, S., Eys, M. and Carron, A. (2002), Role Ambiguity, Role Efficacy, and Role Performance:Multidimensional and Mediational Relationships Within Interdependent Sport Teams. **Theory, Research, and Practice, 6**(3), 229-242.

Bharathi, P, Umaselvi. M. and Kumar, N. (2011**), Quality of work life: Perception of college Teachers.** from **http://mpra.ub.uni-muenchen.de/27868/.**

Bieber, V. (2003), **Leadership practices of veterans health administration nurse executives: An exploration of current and professional development needs**. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University.

Bohlander (2000), **Quality of Work Life: Review Of Related Literature**. from **http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/1415/10/10_chapter%202.pdf**

Bolduc, R. (2001), **An Analysis of The Relationship Between Quality of Work Life and Motivation for Correctional Services Officers in The Montrael Area**. Unpublished doctoral dissertation McGill University, Montreal.

Bragger,J., Rodriguez-Srednicki, O., Kutcher, E., Indovino, L.and Rosner, E. (2005), Work-Family Conflict, Work-Family Culture, And Organizational Citizenship Behavior Among Teachers. **Journal of Business and Psychology, 20**(2), 303-324.

Brooks, B. (2001), **Developmant of an Instrument to Measure Quality of Nurses' Work life.** Unpublished Doctoral Dessirtation, University of Illinois, Chicago.

Buckley, J. and Schneider, M. and Shang, Y. (2004), The Effects of School Facilities Quality on Teachers Retention in Urban School District. **National Clearinghouse for Educational Facilities,** 2-6.

Burns, M. (1978), **Leadership**. New York: Harper and Row.

Caligiuri, M., Hyland, M. and Joshi, S. (1998), Testing a theoretical model for examining the relationship between family adjustment and expatriates' work adjustment. **Journal of Applied Psychology**, **83**(4), 598-614.

Carlyon, T. and Fisher, A. (2012), What informs primary school principals' decision-making in relation to teacher placement in class levels?. **Australian Journal of Education, 56**(1), 68–82.

Chalofsky, N. (2003), An emerging construct of meaningful work. **Human Resource Development International, 6**(1), 69-83.

Chalofsky, V. and Krishna, N. (2009), Meaningfulness, Commitment, and Engagement: The Intersection of a Deeper Level of Intrinsic Motivation. **Advances in Developing Human Resources, 11**(2), 189-203

Chao, Y., Huang, L. and Lin, W. (2008), **The Relationship between Leadership Behavior of a Principal and Quality of Work Life of Teachers in an Industrial Vocational High School in Taiwan.** from **http://conference.nie.edu.sg/paper/Converted%20Pdf/ab00352.pdf.**

Clayton, S. (2012), **School Environments**. From **http://www.oxfordhandbooks.com.ezlibrary.ju.edu.jo.**

Cole, D., Robson, L., Lemieux-Charles, L., McGuire, W., Sicotte, C. and Champagne, F. (2005), Quality of working life indicators in Canadian health care organizations: a tool for healthy, health care workplaces?. **Occupational Medicine, 55**,54–59.

Crawford. C. and Strohkirh, C. (2002), Leadership education for knowledge organizations: A Primer**. Journal of Leadership Education**, **1**, 18-33.

Danna, K. and Griffin,W. (1999), Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. **Journal of Management, 25**, 357-384.

Dargahi ,H. and Seragi, N. (2007), An Approach Model for Employees' Improving Quality of Work Life (IQWL), **Iranian Journal of Public Health, 36**(4),81-86.

Dick, R. and Wagner, U. (2001), Stress and strain in teaching: A structural equation approach. **British Journal of Educational Psychology, 71**, 243- 259.

Dolan, S. and Garcı´a, S.and Cabezas, C. and Tzafrir, S. (2008), Predictors of “quality of work” and “poor health” among primary health-care personnel in Catalonia Evidence based on cross-sectional, retrospective and longitudinal design, **International Journal of Health Care Quality Assurance, 21**(8), 48-68.

Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. (2010), If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. **Economic Policy Meeting**, January, 5–55.

Edwards, J., Van-Laar, D., Eastonb, S. and Kinmanc, G. (2009), The Work-related Quality of Life Scale for Higher Education Employees. **Quality in Higher Education**, 15(3), 207-219.

Etienne, A., Dupuis, G., Spitz, E., Lemetayer, F. and Missotten, P. (2011), The Gap Concept as a Quality of Life Measure: Validation Study of the Child Quality of Life Systemic Inventory. **Social Indicators Research, 100**(2), 241–257.

Field, A. P. (2005), **Discovering statistics using SPSS (2nd edition),** London: Sage.

Fink, D and Retallick, J. (2002), Framing leadership: contributions and impediments to educational change. **International Journal of Leadership in Education**. from **http://www.tandf.co.uk/journals.**

Fredrickson, B. (2004), The broaden-and-build theory of positive emotions. **The Royal Society, 359**(1449), 1367–1377.

Friedman, A. (2004), Beyond mediocrity: Transformational leadership within a transactional framework. **Leadership in Education**, **7**(3), 203-224.

George, L. and Sabhapathy, T.(2011), Work motivation of teachers: relationship with transformational and transactional leadership behavior of college principals. **Academic Leadership, 8**(2), 214-235.

Ghasemizad, A., Zadeh, M., and Bagheri, S. (2012), A Study of the Relationship between Teachers and Principals' Spiritual Leadership, Quality of Work Life, Job Satisfaction and Productivity. **American Journal of Scientific Research, 49**, 11-20.

Gigante, N. Firestone, W. (2008), Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. **Journal of Educational Administration, 46**( 3), 302-331.

Gostautaite, B. and Buciuniene, I. (2010), Integrating Job Characteristics Model Into the Person environment Fit Framework. **Economic and Management, 15,** 505-511.

Grady, G., and McCarthy, M. (2008), Work-life integration: experiences of mid-career professional working mothers. **Journal of Managerial Psychology, 23**(5), 599-622.

Graham, M. and Messner, P. (1998), Principals and Job Satisfaction. **International Journal of Educational Management, 12**(5),196-202.

Greenhaus, J., Collins,K. and Shaw, J. (2003), The relation between work–family balance and quality of life. **Journal of Vocational Behavior**, **63**, 510–531.

Gurses, A. & Carayon, P. & Wall, M. (2009). Impact of Performance Obstacles on Intensive Care Nurses' Workload, Perceived Quality and Safety of Care, and Quality of Working Life. **Health Services Research**, **44**(2), 22-35.

Hackman, R. (1980), **Work Redesign and Motivation.** Professional Psychology, **11**(3) 445-456.

Hallinger, P. (2003), Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. **Cambridge Journal of Education**, **33**(3) 329-351.

Hamidi1, F. and Mohamadi, B. (2012), Teachers' quality of work life in secondary schools**. International Journal of Vocational and Technical Education, 4**(1), 1-5.

Hanushek, A., and Luque, J. (2000), "Smaller classes, lower salaries? The effects of class size on teacher labor markets. **North Central Regional Educational Laboratory**, 35-51.

Harris, C. (1999), **The relationship between principal leadership styles and teacher stress in low socio-economic urban elementary schools perceived by teachers,** Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University, USA.

Hart, P. (1992), **Stress and Morale: Their Independence In Determining Teacher Quality Of Work Life**. Paper presented at the AARE/NZARE 1992 Joint Conference. Deakin University, Geelong.

Hart, P., Conn, M., Carter. N., and Wearing, A. (1993), **Understanding Teacher Quality Of Work Life: A Dynamic Model Of Organisational Climate, Psychological Distress And Morale**. Paper presented at the 1993 National Conference of the Australian Association for Research in Education, Freemantle.

Helmiatin, K., (2012). **The effect of Transformational Leadership and Quality Of Work Life on Organizational Citizenship Behavior at Universitas Terbuka**, Unpublished Doctoral dissertation, Terbuka.

Himelhoch, C. (2002), **The Influence of Faculty Characteristics On Their Perceptions Of Worklife Quality in Centralized and Decentralized Curriculum Planning Environments**. Unpublished doctoral dissertation, the University of Michigan, Michigan.

Hsu, Y. and Kernohan, G. (2006), Dimensions of hospital nurses' quality of working life. **Journal of Advanced Nursing**, **54**(1), 120–131.

Huang, L., and Waxman, C. (2009), The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. **Teaching and Teacher Education, 25**, 235-243.

Innstranda, S., Langballeb, E., Espnesa, G., Falkumc, E., and Aaslande, O. (2008), Positive and negative work_family interaction and burnout: A longitudinal study of reciprocal relations. **Work and Stress, 22**(1), 1-15.

Jackson, D. (2000), The school improvement journey: perspectives on leadership**. School Leadership and Management, 20**(1) 61- 78.

June, S. and Mahmood, R. (2011), The Relationship between Role Ambiguity, Competency and Person-Job Fit With the Job Performance of Employees in the Service Sector SMEs in Malaysia. **Business Management Dynamics, 1**(2), 79-98.

Kalshoven, K., Den Hartog, D. and De Hoogh, H. (2011), Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. **The Leadership Quarterly**, **22**, 51–69.

Kaplan, L., Owings, W., and Nunnery, J. (2005), Principal quality: A Virginia study connecting interstate school leaders licensure consortium standards with student achievement. **NASSP Bulletin**, **89**(643), 28-44.

Karatepe, O. and Kilic, H. (2007), Relationships of supervisor support and conflicts in the work–family interface with the selected job outcomes of frontline employees. **Tourism Management, 28** , 238–252.

Kaur, D. (2010), Quality Of Work Life In Icicibank Ltd, Chandigarh. **International Research Journal , 1**(11), 24-36.

Kinkead, C. ( 2005), Transformational leadership: a practice need for first year success. **Running Head**,**1**, 1-14.

Kinnunen, U., Feldt, T., Geurts, S. and Pulkkinen, L. (2006), Types of work-family interface: Well-being correlates of negative and positive spillover between work and family. **Scandinavian Journal of Psychology**, **2**(47), 149–162.

Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., and van-Hout, H. (2011), Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education?: A survey on faculty's perceptions, **Quality Assurance in Education,19** (2) 141 – 155.

Konu, A., Viitanen, E. and Lintonen, T. (2010), Teachers’ wellbeing and perceptions of leadership practices. **International Journal of Workplace Health Management**, **3**(1), 44-57.

Koonmee, K., Singhapakdi, A., Virakul, B., and Lee, D. (2010), Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of human resource managers in Thailand. **Journal of Business Research**, **63**, 20–26.

Korkmaz, M. (2007), The Effect of Leadership Style on Organizational Health. **Educational Research Quarterly, 30**(3), 22-54.

Kouzes, J., and Posner, B. (2002a), **Leadership challenge** (3rd ed), San Francisco: Jossey-Bass.

Kouzes, J., and Posner, B. (2002b, May 12, 2002), **The Leadership Practices Inventory: Theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders**. from **http://basepath.wiley.com** .

Kouzes, J., and Posner, B. (2003), **The five practices of exemplary leadership publication.** San Francisco: Pfeiffer.

Ladd, H. (2009), **Teachers’ Perceptions of their Working Conditions: How Predictive of Policy Relevant Outcomes?.** from **www.caldercenter.org.**

Lee, D., Singhapakdi, A. and Sirgy, M. (2007), Further Validation of a Need-based Quality-of-work-life (QWL) Measure: Evidence from Marketing Practitioners. **Applied Research Quality Life, 2**, 273–287.

Leithwood, K. and Riehl, C (2003), **What do we already know about successful school leadership?** Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. Chicago.

Leithwood, K. (2005), **Educational leadership**. The libratory of student success at temple University center for research in human development and education. from **http://www.temple.edu/lss**.

Leithwood, K., and Jantzi, D. (1999), Transformational school leadership effects. **School Effectiveness and School Improvement, 10**(4), 451–479.

Leithwood, K., and Jantzi, D. (2008), Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. **Educational Administration Quarterly, 44**, 496-528.

Levi, A (1998), **The welfare of the future - A Swedish case study. Review of Health Promotion and Education Online: Verona Initiative**. From **http://rhpeo.net/ijhp-articles/eproceedings/verona/3/index.htm.**

Liu, J., Siu, O. and Shi, K. (2010), Transformational Leadership and Employee Well-Being: The Mediating Role of Trust in the Leader and Self-Efficacy**, Applied Psychology, 59**(3), 454-479.

Loscocco, A. and Roschelle, N. (1991), Influences on the Quality of Work and Nonwork Life: Two Decades in Review. **Journal of Vocational Behavior, 39**, 182-225.

Louis, K. (1998), Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. **School Effectiveness and School Improvement, 9**(1),1-27.

Mallinger, M. (1988), Self-Managed Learning: An Experiential Course Design Using The Qwl Paradigm. **Developments in Business Simulation and Experiential Exercises, 15,** 231-235**.**

Manfredi, D**. (2006), Leadership Styles for Work-Life Balance.** from **www.brookes.ac.uk/business/research/cdpr.**

Marks, H., and Printy, S. (2003), Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. **Educational Administration Quarterly August, 3**(39) 370-397.

Martel, J. and Dupuis, G. (2006), Quality Of Work Life: Theoretical And Methodological Problems, And Presentation Of A New Model And Measuring Instrument. **Social Indicators Research**,**77**,333–368.

Md-Sidin, S., Sambasivan, M. and Ismail, I. (2010) "Relationship between work-family conflict and quality of life: An investigation into the role of social support", **Journal of Managerial Psychology, 25**,1, 58 – 81.

Michael, C. (2005), **The Relationship of the transformational leadership of the administrators in America's middle college high schools and there feeder institution to selected indicators of effectiveness.** Unpublished doctoral dissertation, Marshall University. USA.

Miskel, C. and Ogawa, R. (1988), **Work motivation, job satisfaction, and climate.** In N. Boyan (Ed.), Handbook of research in educational administration. New York: Longman.

Modise, M. and Leenen, L. (2008), **Socio-Technical Systems Approach To Peace Support Operations. paper presented at** Defence, Peace, Safety and Security conference Council for Scientific and Industrial Research Pretoria**,** South Africa, from **www.csir.co.za.**

Morris, R. (2003), **The Relationships Among School Facility Characteristics, Student Achievement, and Job Satisfaction Levels Among Teachers**. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia, Athens, Georgia.

Mulford, B. and Silins, H. (2011), Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. **International Journal of Educational Management, 25**(1), 61-82.

Mumford, E. (2006), The story of socio-technical design: reflections on its successes, failures and potential. **Info Systems Journal, 16,** 317–342.

Murphy, J. (2002), Recapturing the profession of educational leadership new blueprints. **The LSS Review**, from **http://www.temple.edu/ISS.**

Ngunia,S., Sleegers, P. and Denessenc, E. (2006), Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. **School Effectiveness and School Improvement, 17**(2), 145-177.

Nicholson, M.. (2003), **Transformational leadership and collective efficacy: A model of school achievement**. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

Northouse, P. (2001), **Leadership theory and practice**. 2nd edition. CA: San Francisco: Sage Publications, Inc.

Northouse, P. (2004), **Leadership theory and practice**. 3rd edition. CA: San Francisco: Sage Publications, Inc.

Pashiardis, P. (1994), Teacher Participation in Decision Making**. International Journal of Educational Management, 8**(5), 14-17.

Petegem, K., Creemers, B., Rosseel, Y., and Aelterman, A. (2006), Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour And Teacher Wellbeing. **Journal of Classroom Interaction**,14, 1-27.

Rammel, V. (1999), **Do superintendents that have met the higher number of Ohio's performance standers describe their leadership as more transformational?** Unpublished doctoral dissertation, The University of Dayton.

Rose, C., Beh, L., Uli, J., Idris, K. (2006), An analysis of quality of work life and careerrelated variables. **American Journal of Applied Science, 3**(12), 2151–2159.

Rose, R., Beh, L., Uli,J. and Idris, K. (2006), Quality Of Work Life: Implications Of Career Dimensions. **Journal of Social Sciences, 2**(2) 61-67.

Rosen, L. (2000), **Correlation of Employee Involvement: Quality of work Life and Locus of Control Orientation**. Unpublished Doctoral Dissertation, California school of Professional Psychology, San Diego.

Ross, J.and Gray, P. (2006), **Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy**. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego.

Rosso, B., Dekas, K. and Wrzesniewski, A. (2010), On the meaning of work: A theoretical integration and review. **Research in Organizational Behavior, 30**, 91–127.

Saad, H., Samah, A. and Juhdi, N. (2008), Employees' Perception on Quality Work Life and Job Satisfaction in a Private Higher Learning Institution. **International Review of Business Research Papers, 4**(3), 23-34.

Sanzo, K., Sherman, H. and Clayton, J. (2011), Leadership practices of successful middle school principals, **Journal of Educational Administration, 49**(1), 31-45.

Schaps, E. (2012**), The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success.** from **http://www.devstu.org.**

Schneider, M. (2002), **Do School Facilities? Affect Academic Outcomes?National Clearinghouse for Educational Facilities**. From **http://www.ncef.org/pubs/outcomes.pdf**

Schulz, J. and Auld, C. (2006), Perceptions of Role Ambiguity by Chairpersons and Executive Directors in Queensland Sporting Organisations. **Sport Management Review, 9**, 183-201.

Scott, M. and Swortzel, K. and Taylor, W. (2005), The Relationships between Selected Demographic Factors and the Level of Job Satisfaction of Extension Agents. **Journal of Southern Agricultural Education Research, 55**(1), 102-115.

Sirgy, M., Efraty, D., Siegel, P. and Lee, D. (2001), A New Measure Of Quality Of Work Life (Qwl)Based On Need Satisfaction And Spillover Theories. **Social Indicators Research, 55**, 241–302.

Sirgy, M., Reilly, N., Wu, J. and Efraty, D. (2008), AWork-Life Identity Model of Well-Being: Towards a Research Agenda Linking Quality-of-Work-Life (QWL) Programs with Quality of Life (QOL), **Applied Research Quality Life, 3**,181–202.

Skaalvik, E.and Skaalvik, S. (2009), Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. **Teaching and Teacher Education**, 25, 518–524.

Somech, A. and Miassy-Maljak, N. (2003), The relationship between religiosity and burnout of principals: the meaning of educational work and role variables as mediators. **Social Psychology of Education, 6,** 61-90.

Steenkamp, R. and Schoor, A. (2004), **The Quest for Quality of Work Life: A TQM Approach**. Cap Town: Juta.

Stewart, J. (2006), Transformational leadership: An Evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, **26**, 1-29.

Taillefer, M., Dupuis, G., Roberge , M, and May, S. (2003), Health-Related Quality Of Life Models: Systematic Review Of The Literature. **Social Indicators Research, 64**(2), 293–323.

Taylor, J. (1986), **Integrating The Social And Technical Systems Of Organizations Managing Technological Innovation.**from **http://www.redwindgroup.com/pdfs/integratingthesocial.pdf.**

Tims, M., Bakker, B. and Xanthopoulou, D. (2011), Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement?. **The Leadership Quarterly, 22**,121–131.

Tindle, J. (2012), **Dimensions of Principal Support Behaviors and Their Relationships to Organizational Citizenship Behaviors and Student Achievement in High Schools**. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary in Virginia, Virginia.

Tipton, T. (2007) **Perceived leadership practices of principals-coaches and principals–noncoaches**. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University.

Trist, E. (1980), The Evaluation Of Socio-Technical Systems: Conceptual Framework and An Action Research Program. **Occasional paper**, **2**,1-67.

Tschannen-Moran, M and Gareis, C. (2004), Principals sense of efficacy assessing a promising construct**. Journal of Educational Administration**, **42**(5), 573 - 585.

Van-Der-Doef, M. and Maes, S. (1999), The Leiden Quality of Work Life Questionnaire: Its Construction, Factor Structure, and Psychometric Qualities. **Psychological Reports, 85**, 954-962.

Van-Laar, D., Edwards, J. and Easton, S. (2007), The Work-Related Quality of Life scale for healthcare workers. **Journal of Advanced Nursing**, **60**(3), 325–333.

Venkatachalam, J. and Velayudhan, A. (1997), Quality of Work Life: **A Review Of Literature, South Asian journal of management,** January-March 45- 58.

Villiers, J. and Kotze, E. (2003), Work-Life Balance: A Study In The Petroleum Industry. **Journal of Human Resource Management**, **1**(3), 15-23.

Weiss, E. (1999), Perceived workplace conditions and rst-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. **Teaching and Teacher Education, 15**, 861-879.

Wells, J. and Peachey, J. (2011), Turnover intentions Do leadership behaviors and satisfaction with the leader matter?. **Team Performance Management**, 17(1), 23-44.

Wyatt, A. and Wah,Y. (2001), Perceptions of QWL: A study of Singaporean Employees Development, **Research and Practice in Human Resource Management, 9**(2), 59-76.

# الملحقات

**ملحق ١. أسماء أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة**

| الرقم | عضو لجنة التحكيم | التخصص | الجامعة |
|---|---|---|---|
| ١ | الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل | إدارة تربوية | الجامعة الأردنية |
| ٢ | الأستاذ الدكتور عيد ديراني | إدارة تربوية | الجامعة الأردنية |
| ٤ | الأستاذ الدكتور سلامة طناش | إدارة تربوية | الجامعة الأردنية |
| ٥ | الأستاذ الدكتور بسام العمري | إدارة تربوية | الجامعة الأردنية |
| ٨ | الأستاذ الدكتور يزيد السورطي | إدارة تربوية | الجامعة الهاشمية |
| ٣ | الدكتور عدنان عابد | مناهج وأساليب تدريس | الجامعة الأردنية |
| ٦ | الدكتور عاطف طريف | إدارة تربوية | الجامعة الأردنية |
| ٧ | الدكتور محمد الزبون | أصول تربية | الجامعة الأردنية |
| ٩ | الدكتور أسامة عبيدات | إدارة تربوية | الجامعة الهاشمية |
| ١٠ | الدكتور عبدالله أبو تينة | إدارة تربوية | الجامعة الهاشمية |
| ١١ | الدكتور أيمن العمري | إدارة تربوية | الجامعة الهاشمية |
| ١٢ | الدكتور خليل قراعين | أصول تربية | الجامعة الهاشمية |
| ١٣ | الدكتور يحيى نصار | قياس وتقويم | الجامعة الهاشمية |
| ١٤ | الدكتورة سهى الحسن | تربية خاصة | الجامعة الهاشمية |
| ١٥ | الدكتور عبد الحافظ الشايب | قياس وتقويم | جامعة آل البيت |

## ملحق ٢. الكتب الرسمية




رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١١/٨/١٨٤٧
الرقم الآلي: ٢٤٠٧٦١
الموافق: ٩/٠٥/٢٠١٢م

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم المحترم

الزرقاء الأولى

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو اعلامكم بأن الطالبة " هدى أحمد عيسى الخلايلة " من طلبه برنامج دكتوراه الإدارة التربويه في الجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في الأردن "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على مدراء ومساعدي المدير ومعلمي المدارس في مديرية تربية الزرقاء الأولى.

وأرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه. علماً بأن المشرف على رسالتها هو الأستاذ الدكتور " أنمار الكيلاني ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo



* وزارة التربية والتعليم *
مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى

الرقـــم: ز ١٣/٧/١ / ٦٧٣٩
التاريـخ:
الموافق: ١٥ / ٥ / ٢٠١٢

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

إشـارة لكتـاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣ / ١٠ / ٣٣٤٧ تاريـخ ٢٤ / ٢٠١١/١

تقوم الطالبة هدى احمد عيسى الخلايلة باجراء دراسة بعنوان " أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في الأردن " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة / تخصص إدارة تربوية / الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبق استبانة على مدير/ مديرة المدرسة ، مساعد / مساعدة مدير ، وعلى عينة من المعلمين / المعلمات في مدرستك .

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

**مع ضرورة التأكد من مطابقة الاستبانة المطبقة مع الاستبانة المرفقة .**

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية والمالية
رائد علي الوحوش

نسخه / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ مدير الشؤون الإدارية والمالية
نسخة/ ر. ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة / ر.ق الرقابة والتفتيش وتوكيد الجودة
نسخه / الديوان

هاتف: ٣٩٨٦٢٤١/٢،٣ فاكس: ٣٩٨٢٩٥٩ ص.ب: (١٤١)

## ملحق ٣. مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين

### مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين

**عزيزي المدير / المديرة**
**عزيزي المعلم / المعلمة**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان"أنموذج قيادي مقترح لتحسين جودة الحياة العملية للمعلمين في الأردن" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية. لذا أرجو التفضل بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بوضع إشارة (x) في العمود الذي يشير إلى الوضع القائم في المدرسة، ووضع إشارة (x) في العمود الذي يشير إلى الوضع المرغوب وذلك إزاء كل فقرة. آملين توخي الدقة والموضوعية في الإجابة، علماً بأن معلومات هذه الاستبانة واستجاباتكم على فقراتها ستعامل بسرية تامة.

مثال:

| الوضع القائم في المدرسة | | | | | رقم الفقرة | الفقرة | الوضع المرغوب في المدرسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدا | | | بدرجة قليلة جدا | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة | بدرجة كبيرة جدا |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| | | | x | | ١ | يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في دورات تدريبية | | | | | x |

**مع خالص الشكر والتقدير**

**أ) القسم الأول: معلومات عامة**

**١) الجنوسة: مدير/مساعد مدير/معلم ☐ مديرة/مساعدة مديرة/ معلمة ☐**

**٢) مستوى المدرسة: أساسي ☐ ثانوي ☐**

**٣) الخبرة: أقل من ٥ سنوات ☐ من ٥ إلى ١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات ☐**

**٤) المؤهل العلمي: دبلوم متوسط ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐**

**الباحثة: هدى أحمد الخلايلة**

## القسم الثاني: مقياس الممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين

| الوضع القائم في المدرسة | | | | | رقم الفقرة | الفقرة | الوضع المرغوب في المدرسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدا | | | بدرجة قليلة جدا | بدرجة قليلة | بدرجة متوسطة | بدرجة كبيرة | بدرجة كبيرة جدا |
| ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| | | | | | ١ | يشجع المدير المعلمين على الالتحاق في الدورات التدريبية | | | | | |
| | | | | | ٢ | يحث المدير المعلمين على التحديث المستمر للمعارف والمهارات التي يمتلكونها | | | | | |
| | | | | | ٣ | يوفر المدير للمعلمين مجموعة متنوعة من المهمات ليقوموا بإنجازها | | | | | |
| | | | | | ٤ | يقدم المدير للمعلمين فرص تنمية مهنية تمكنهم من الحصول على الترقية | | | | | |
| | | | | | ٥ | يقدم المدير للمعلمين المساعدة في تنمية مهارات التدريس لديهم. | | | | | |
| | | | | | ٦ | يثمن المدير مشاركة المعلمين في إعداد خطة تطوير للمدرسة | | | | | |
| | | | | | ٧ | يشرك المدير المعلمين في حل مشكلات الطلبة | | | | | |
| | | | | | ٨ | يوفر المدير للمعلمين حرية اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة | | | | | |
| | | | | | ٩ | يشرك المدير المعلمين في وضع خطط لإثارة دافعية الطلبة للتعلم | | | | | |
| | | | | | ١٠ | يشرك المدير المعلمين في تشكيل اللجان الطلابية المختلفة | | | | | |
| | | | | | ١١ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المهام والمسؤوليات المدرسية (المناوبة، تربية الصف، اللجان المدرسية). | | | | | |
| | | | | | ١٢ | يشرك المدير المعلمين في توزيع المواد ووضع جدول الحصص | | | | | |
| | | | | | ١٣ | يشرك المدير المعلمين في صناعة القرارات المتعلقة بهم | | | | | |
| | | | | | ١٤ | يضع المدير جدولاً دراسياً بما يتناسب مع حصص المعلمين | | | | | |
| | | | | | ١٥ | يخصص المدير وقتاسباً للمعلمين لمواكبة أحدث المستجدات في مجال تخصصهم | | | | | |
| | | | | | ١٦ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين لتقديم الإرشاد لطلبتهم | | | | | |
| | | | | | ١٧ | يخصص المدير وقتاً مناسباً للمعلمين للقيام بعملهم على الوجه الأمثل | | | | | |
| | | | | | ١٨ | يوفر المدير للمعلمين مناخاً مريحاً للعمل | | | | | |
| | | | | | ١٩ | يحث المدير المعلمين على الابتعاد عن الوقوف إلى ساعات طويلة أثناء ممارستهم للأعمال المدرسية | | | | | |
| | | | | | ٢٠ | يشجع المدير المعلمين على حث الطلبة على الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي | | | | | |
| | | | | | ٢١ | يشجع المدير المعلمين على دمج الطلبة المشاغبين في الحصة الصفية | | | | | |
| | | | | | ٢٢ | يحث المدير المعلمين على التعامل مع طلبتهم بإنسانية | | | | | |
| | | | | | ٢٣ | ييسر المدير على المعلمين ضبط النظام في المدرسة | | | | | |
| | | | | | ٢٤ | يشجع المدير المعلمين على التواجد في أماكن اكتظاظ الطلبة | | | | | |
| | | | | | ٢٥ | يمكن المدير المعلمين من تعرف ما يتوقعه منهم | | | | | |
| | | | | | ٢٦ | يقدم المدير للمعلمين إجراءات واضحة للتعامل مع مشكلات الطلبة | | | | | |
| | | | | | ٢٧ | يوضح المدير للمعلمين الأدوار الموكلة إليهم | | | | | |
| | | | | | ٢٨ | يقييم المدير المعلمين بطرق متنوعة ويبني على نتائجها | | | | | |
| | | | | | ٢٩ | يستمع المدير لما يقوله المعلمون باهتمام | | | | | |
| | | | | | ٣٠ | يقدم المدير الدعم الإداري للمعلمين | | | | | |
| | | | | | ٣١ | يؤثر المدير إيجابياً في العلاقات الاجتماعية في المدرسة | | | | | |
| | | | | | ٣٢ | يهتم المدير بحاجات المعلمين الخاصة | | | | | |
| | | | | | ٣٣ | يتناول المدير ما يقدمه المعلمون من ملاحظات باهتمام | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ٣٤ | يحث المدير المعلمين على طلب مساعدته إذا واجهتهم مشكلة في العمل | | | | | |
| | | | | | ٣٥ | يثمن المدير ما يقوم به المعلمين من أعمال. | | | | | |
| | | | | | ٣٦ | يلتزم المدير بما يتم الاتفاق عليه مسبقاً مع المعلمين. | | | | | |
| | | | | | ٣٧ | يشجع المدير المعلمين على طلب الدعم من زملائهم عندما يواجهون مشكلات في العمل | | | | | |
| | | | | | ٣٨ | يشجع المدير المعلمين إلى تقدير ما يقوم به زملاؤهم من أعمال. | | | | | |
| | | | | | ٣٩ | يشجع المدير المعلمين على تبادل الخبرات لتطوير مقدراتهم التعليمية | | | | | |
| | | | | | ٤٠ | يشجع المدير المعلمين على العمل بروح الفريق | | | | | |
| | | | | | ٤١ | يوفر المدير مواد تعليمية ذات نوعية جيدة في المدرسة | | | | | |
| | | | | | ٤٢ | يوفر المدير بيئة مدرسية ضمن بناء ذي كفاية عالية | | | | | |
| | | | | | ٤٣ | يتابع المدير أعمال الصيانة في المدرسة | | | | | |
| | | | | | ٤٤ | يمكن المدير المعلمين من استثمار المبنى المدرسي في تنفيذ أساليب التعليم الحديثة | | | | | |
| | | | | | ٤٥ | يبتعد المدير عن ممارسة أي عمل يهدد الأمن الوظيفي للمعلمين | | | | | |
| | | | | | ٤٦ | يشجع المدير المعلمين على التمسك في مهنة التدريس | | | | | |
| | | | | | ٤٧ | يوزع المدير الحصص بصورة واضحة في نهاية كل عام. | | | | | |
| | | | | | ٤٨ | يعزز المدير شعور المعلمين بالرضا عن ما يتقاضونه من أجور | | | | | |
| | | | | | ٤٩ | يشجع المدير المعلمين إلى الاعتقاد أن أفضل مهنة هي أن يكونوا معلمين | | | | | |
| | | | | | ٥٠ | يمكن المدير المعلمين من الاستمتاع بعملهم كمعلمين | | | | | |
| | | | | | ٥١ | يؤكد المدير على أهمية أن تكون رواتب المعلمين أفضل مما هي عليه | | | | | |
| | | | | | ٥٢ | يؤكد المدير للمعلمين على أن الطلبة سيكونون ممتنين لهم | | | | | |
| | | | | | ٥٣ | يحث المدير الطلبة على تقدير معلميهم | | | | | |
| | | | | | ٥٤ | يحث المدير المعلمين على تثمين قيمة عملهم كمعلمين | | | | | |
| | | | | | ٥٥ | يمكن المدير المعلمين من الاندماج مع طلبتهم في المدرسة | | | | | |
| | | | | | ٥٦ | يحث المدير المعلمين على جعل راحة الطلبة ضمن اهتماماتهم | | | | | |
| | | | | | ٥٧ | يعزز المدير رغبة المعلمين في العمل في المدرسة | | | | | |

**ملحق ٤. أسماء المحكمين للأنموذج التكاملي للممارسات القيادية المحسنة لجودة الحياة العملية للمعلمين.**

| الرقم | عضو لجنة التحكيم | التخصص | الرتبة الأكاديمية | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الأستاذ الدكتور هاني الطويل | إدارة تربوية | أستاذ دكتور | الجامعة الأردنية |
| ٢ | الأستاذ الدكتور عيد ديراني | إشراف تربوي | أستاذ دكتور | الجامعة الأردنية |
| ٣ | الأستاذ الدكتور عدنان عابد | مناهج وأساليب تدريس | أستاذ دكتور | الجامعة الأردنية |
| ٤ | الأستاذ الدكتور سلامة طناش | تعليم عالي | أستاذ دكتور | الجامعة الأردنية |
| ٥ | الأستاذ الدكتور بسام العمري | تعليم عالي | أستاذ دكتور | الجامعة الأردنية |
| ٦ | الأستاذ الدكتور يزيد السورطي | أصول تربية | أستاذ دكتور | الجامعة الهاشمية |
| ٧ | الاستاذ الدكتور عبدالله عبابنة | مناهج وأساليب تدريس | أستاذ دكتور | المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية |
| ٨ | الدكتور عاطف طريف | إدارة تربوية | أستاذ مشارك | الجامعة الأردنية |
| ٩ | الدكتور محمد القضاة | أصول تربية | أستاذ مشارك | الجامعة الأردنية |
| ١٠ | الدكتور أسامة عبيدات | سياسات تربوية | أستاذ مشارك | الجامعة الهاشمية |
| ١١ | الدكتور عبدالله أبو تينة | قيادة تربوية | أستاذ مشارك | الجامعة الهاشمية |
| ١٢ | الدكتور أيمن العمري | تعليم عالي | أستاذ مشارك | الجامعة الهاشمية |
| ١٣ | الدكتور يحيى نصار | قياس وتقويم | أستاذ مشارك | الجامعة الهاشمية |
| ١٤ | الدكتورة سهى الحسن | تربية خاصة | أستاذ مشارك | الجامعة الهاشمية |
| ١٥ | الدكتور عبد الحافظ الشايب | قياس وتقويم | أستاذ مشارك | جامعة آل البيت |
| ١٦ | الدكتور معتصم العكور | قياس وتقويم | أستاذ مشارك | الجامعة الهاشمية |

# PROPOSED LEADERSHIP MODEL TO IMPROVE THE QUALITY OF WORK LIFE OF TEACHERS IN JORDAN

**By**
**Huda A. Al-Khalaileh**
**Supervisor**
**Dr. Anmar M. Kaylani**

## ABSTRACT

The purpose of this study was to propose a leadership model for principals in first educational Zarqa directorate to improve teachers quality of work life in their schools . Eighty two principals and Four hundreds and twenty four basic and high school teachers in first Zarqa educational dirictorate schools participated in this study by completing the principals Leadership Practices that improving teachers quality of work life questionnaire which developed by researcher. Discriptive statistics, The t-test technique, one-way analysis of variance, and Factor analysis were utilized in this study.

Reviewing related literature revealed that the proposed leadership model consisted of nine dimensions: work facilitation, physical school environment, social support, job satisfaction, work meaningfulness, role clarity, participation in school's decision making, professional development and student's behavior. The result of the study revealed that leadership practices that improving teacher's quality of work life were being moderately practiced by principals as perceived by their teachers. However, Principals described themselves as have high degree of practicing. Furthermore, there were significant differences among teachers in perceiving their principals' quality of work-life improving leadership practices that are attributed to: their gender for the favor of female teachers and intraction between school level and teacher's education for the favor secondary school teachers who had higher diploma certificate. Finally, the study ended by offering a recommendation for adapting the proposed model to improve teachers quality of work life which will effect education quality in Jordanian schools.